

# DOKUMENTE DES FORTSCHRITTS

---

## Internationale Revue

Herausgegeben von Prof. Dr. R. Broda in Paris  
in Verbindung mit Dr. Hermann Beck und  
Erich Lilienthal in Berlin

6. Jahr

9. Heft



BECK  
LILIENTHAL

Organ des Instituts für intern. Austausch  
fortschrittlicher Erfahrungen u. des Bundes  
für Organisation menschlichen Fortschritts

---

Verlegt bei Georg Reimer in Berlin W. 10

Jährlich 11 Hefte für 10 Mark – Einzelheft 1 Mark

# INHALT:

Dieses Heft ist vornehmlich dem Bildungswesen gewidmet.

Nachdruck mit Ausnahme der durch einen Vermerk gekennzeichneten Artikel mit Quellenangabe gestattet.

---

Dr. PAUL KAMMERER, Privatdozent an der Universität Wien: Pädagogik und erbliche Anpassung .....	583
EMMA DOMOKOS LOELLBACH, Szeged, Ungarn: Pädagogisch-Psychologische Laboratorien der ungarischen Seminarien.....	587
G. BRODA, Paris: Das pedologische Museum in Budapest .....	588
Primararzt Dr. J. ZAPPERT, Privatdozent für Kinderheilkunde in Wien: Schulgesundheitspflege.....	592
Prof. Dr. CARL FURTMÜLLER, Wien: Reformen im österreichischen Mittelschulwesen	596
Prof. Dr. L. GOCKLER, Budapest: Ein neues Organ der Lehrerbildung.....	600
Dr. LUDO M. HARTMANN, Privatdozent an der Universität Wien: Die Tätigkeit des Vereins „Freie Schule“ in Deutsch-Österreich .....	603
Professor BIDART, Direktor der Lehrerbildungsanstalt in Loches: Die Mütterschulen in Frankreich.....	608
Dr. ARVID MÖRNE, Finnland: Die Volkshochschulen in Finnland .....	611
Chronik .....	616
<b>RICHTUNGSLINIEN DES FORTSCHRITTS:</b>	
Das Volkshochschulproblem .....	622
<b>POLITISCHE ENTWICKLUNG:</b>	
Kommerzialrat JULIUS REICH, Wien: Ein finanzieller Vorschlag zur Friedensfrage	635
A. GAROFALO: Syrische Fragen .....	637
Chronik .....	639
<b>TECHNISCHER UND WISSENSCHAFTLICHER FORTSCHRITT:</b>	
Major AUGUST VON PARSEVAL, Berlin: Über Wasserflugzeuge.....	642





DR. PAUL KAMMERER, PRIVATDOZENT AN DER  
UNIVERSITÄT WIEN: PÄDAGOGIK UND ERB-  
LICHE ANPASSUNG.



UFEN wir die Grundanschauungen pädagogischer Altmeister ins Gedächtnis: zunächst eines Herbart und Rousseau, so spiegelt sich darin bereits die größte Streitfrage der jetzigen Lebensforschung: Allmacht der Außenwelt und Anpassung, Ohnmacht der Innenwelt und Vererbung; oder umgekehrt Allmacht der Naturzüchtung und der eingeborenen, Ohnmacht des Milieus und der darin erworbenen Eigenschaften?

Wenn mit Herbart richtige Erziehung darin gipfelt, den Willen des Kindes zu brechen, um es für weise Lehren empfänglich zu machen, so liegt darin die Erwartung, daß alles Gute nur von außen, nur aus dem Erziehungsmilieu stammen kann. Und wenn es laut Rousseau nur darauf ankommt, die vom Kinde mitgebrachten guten Anlagen ungestört sich entfalten zu lassen, so liegt darin die ausschließliche Anerkennung der Vererbung, deren innerer Schatz von der Außenwelt keinerlei Bereicherung und keine andere Wohltat erwarten darf als Fernhaltung von Hemmnissen. — Der goldene Mittelweg wird durch die Ansichten von Pestalozzi und Fröbel gewiesen: weder Innen noch Außen sind allein maßgebend, sondern die angeborenen Fähigkeiten müssen durch angelernte Fertigkeiten zweckmäßig ergänzt werden. Ins Biologische übersetzt, kommt dies der Lehre von der „Vererbung erworbener Eigenschaften“ nahe: allerdings ist die Umwelt sehr mächtig, indem sie ihre Kreaturen zwingt, sich anzupassen; aber auch die Innenwelt ist nicht zu unterschätzen, denn sie läßt ja angepaßte Merkmale früherer Geschlechter aufleben!

So offenbart sich, wie die Grundsätze der Pädagogik ganz im Biologischen wurzeln: das müssen sie wohl, gleich unserer ganzen Kultur; denn was der Mensch, ein Lebewesen, schafft und woraus er besteht, ist Leben und deshalb Teilgebiet der Lebenskunde. Lediglich solch Teilgebiet ist wahre Erziehungslehre: es muß für sie von größter Wichtigkeit sein, ob die Biologen dazu gelangen, Vererbung erworbener Eigenschaften anzunehmen oder zu leugnen.

An welche Seite aber soll sich der Pädagoge anschließen, da der Streit, wie erwähnt, noch im eigenen Lager tobt? Soll er sich an die Lamarckisten halten, welche die Erbllichkeit von Übung und Gewohnheit verfechten? oder an die zu Unrecht so genannten Neo-Darwinisten, die der Anpassung bestenfalls vorübergehenden Wert im flüchtigen Dasein des Individuums einräumen? Diese Entscheidung muß eigener Einsicht überlassen bleiben; doch zuvor soll der Pädagoge das Für und Wider wesentlichster biologischer Tatsachen kennen gelernt haben. Bedauerlicherweise trägt ihm heute die publizistische Strömung leichter und einseitig das verneinende Material zu, dem gegenüber das bejahende kaum hinlänglich gewürdigt wird. Apodiktische Behauptungen zugunsten des letzteren auszusprechen, sei nicht Zweck meiner Zeilen; sondern bloß zu erinnern, daß die Wissenschaft nicht so frei ist von derartigen bejahenden Fakten, als die „Neu-Darwinianer“ gern zeigen möchten.

Man führt dagegen an, daß jedes Kind selbst sprechen, lesen, schreiben, der Sohn des Pianisten Klavier spielen lernen, der des Handwerkers erst

wieder Lehrling werden muß, wenn er in Vaters Fußstapfen tritt. Dies Argument beruht indes auf einem Trugschluß, nämlich auf fundamentaler Verwechslung zwischen fertiger Eigenschaft und Eigenschaftsanlage: das Kind muß ja auch gehen, der Vogel fliegen lernen; dennoch wird niemand behaupten wollen, die Anlage hierzu sei nicht erblich festgelegt. Freilich ist sie in Gestalt der Beine und Flügel in ungleich höherem Grade äußerlich sichtbar als das räumliche Substrat geistiger Eigenschaften, die Ausbildung bestimmter Hirnpartien. Deutlich zeigen die ersten Versuche des Kindes, sich ohne fremde Hilfe aufzurichten, sein Sitzen, Kriechen und Laufen auf allen Vieren, daß es schließlich in den Besitz normaler Bewegungsformen gelangen würde, selbst ohne elterliche Anleitung. Gilt nun wiederum dasselbe von geistigen Eigenschaften? Würde ein Kind hochgebildeter Eltern nicht Analphabet bleiben, wenn man es jedweder Schulung fernhielte?

Man wird geneigt sein, die Frage zu bejahen; und doch muß dazu ermahnt werden, sie auf Grund pädagogisch-menschlicher Erfahrung allein vorsichtig nur unbeantwortet zu lassen. Ihre Beantwortung wird erschwert erstens durch die kleine Generationenreihe, die auf allgemeine Kenntnis des Lesens, Schreibens und gar höherer Geistesbildung zurückblickt; zweitens dadurch, daß das Experiment, Kinder geschulter Eltern ungeschult aufwachsen zu lassen, erst gemacht, sogar oft wiederholt werden müßte, wofür uns die Kinder begreiflicherweise zu gut sind. Immerhin liegen einige unsichtliche, gewissermaßen Naturexperimente vor, wie der erst dreijährige, schon Melodien spielende Mozart und das berühmte Beispiel der taubstummlinden, später geheilten Helen Keller, die uns darzutun vermögen, daß auch die scheinbar nur von außen angefügten Fertigkeiten der Sprache, Schrift und Kunst zu erblichen Dispositionen werden konnten und sich nun ohne neuerliche Durchbildung bis zu gewissem Grade selbsttätig entfalten gleich einer beliebigen rein körperlichen Fähigkeit.

Viel reicher fließt die Quelle unserer Erfahrung aus dem Tierreiche. Denn hier bedeutet es kein Wüsten mit unberechenbaren Werten, wenn wir Experimente gleich den zuvor angedeuteten wirklich durchführen. Wer Bedenken trägt, zoologische Erfahrungen mittelbar in anthropologische zu verwandeln, kann leicht beruhigt werden: es hat sich noch immer bewährt, daß große Gesetzmäßigkeiten des Lebens auch wirklich auf alle Lebensreiche Geltung haben. Die Gegner der Vererbung erworbener Eigenschaften scheuen sich durchaus nicht, beispielsweise die zuerst im Pflanzenreich entdeckte Mendelsche Regel auf den Menschen zu übertragen, und sie tun es mit vollem Rechte. Da wir mit Menschenmaterial kaum experimentieren, wenigstens nicht die Anforderungen des Zuchtversuches erfüllen dürfen, so ist der Analogieschluß vom Pflanzen- und Tierversuch, wie bereits die auf die Medizin angewandte Physiologie lehrt, nicht der schlechteste Ersatz.

Ehe ich einige Versuche anführe, die das Vorkommen der Vererbung erworbener Eigenschaften stützen, bediene ich mich noch etlicher nicht-experimenteller Tierbeispiele, die zwar minder beweisend, aber mit dem engeren Erziehungsproblem noch in greifbarer Beziehung stehen. Es handelt sich um sehr wahrscheinliche Vererbung von Dressurergebnissen bei Haustieren: in der Nachkommenschaft von Hunden, ja Katzen, denen man das „Bitten“ beigebracht, finden sich nicht selten Individuen, die von selber die gleiche aufwartende Stellung und Bewegung annehmen, auch wenn sie es nie von andern sehen konnten und niemand sich abgab, es ihnen zu lehren. Weismann (unser genialer Gegner) und Exner

kannten junge Jagdhunde, die, zum erstenmal in ihrem Leben vors Wild geführt, beim Hören des ersten Flintenknalles sofort hinliefen, das vermeintlich erschossene Rebhuhn zu apportieren, das aber gar nicht getroffen worden war und das sie daher auch nicht hatten fallen sehen; erst seit Erfindung des Pulvers kann jene Bedeutung des Schusses ins Erbgedächtnis der Jagdhunde Eingang gefunden haben! Vollblutfüllen stellen sich, lange bevor sie sportliche Verwendung erfuhren, in Reih' und Glied und veranstalten untereinander freiwillige Wettrennen. Nestvögel, im Käfig fern von ihresgleichen aufgezogen, singen schließlich das Lied ihrer Ahnen, wenn auch leiser und flüchtiger als unter Anleitung eines männlichen Sängers der Vaterart. Eine junge, noch nicht ganz flügge Elster vollführte, auf dem trockenen Boden ihres Bauers sitzend, die ganze Folge komplizierter Badebewegungen, wenn man ihr ein Tröpfchen Wasser über den Schnabelfirst rollen ließ. Im Brutofen geschlüpfte Küchlein picken nach Körnern und Krumen; ebensolche Straußenküken können dabei zwar nicht jeglicher Anleitung entbehren, begnügen sich aber zum Zeichen ihrer erblichen Vorbereitung mit billigem Surrogat: ihr Wärter muß mit dem Finger oder einem Stift auf den Boden hinklopfen, wo das Futter liegt.

Mit einer längeren Reihe von Experimentalbeispielen, deren Bekämpfung wohl nur noch unter großem Aufwand an Spitzfindigkeit möglich erscheint, machte Pr z i b r a m \*) die Leser bekannt. Ich beschränke mich hier auf solche Beispiele, die ich selbst zustande brachte; und unter ihnen wieder auf solche, in denen nicht unmittelbar der Körper des Versuchsobjektes geändert wurde, sondern dessen Instinkte. Wir haben also streng genommen abermals Dressurergebnisse, Lernresultate vor uns, die freilich dann mittelbar zu Veränderungen von Gestalt und Farbe führen, nur einen Umweg bedeuten aus psychischem Ursprungsort zu morphologischem Endziel. Daran war mir seinerzeit am meisten gelegen, und weil jener Umweg bei Veränderung des Fortpflanzungstriebes am kürzesten ist, beschäftigte ich mich lange nur mit diesem und kam (scheinbar minder instruktiv für die Zwecke vorliegenden Aufsatzes) bis heute in bezug auf Erbllichkeit anderer Instinktvariationen keine eigenen, abgeschlossenen Arbeiten vorweisen.

Die in Westeuropa verbreitete eiertragende Kröte (*Alytes*) unterscheidet sich dadurch von den andern europäischen Krötenarten, daß sie an ihren Eiern Brutpflege ausübt. Dieser Aufgabe unterzieht sich der Vater, der die relativ wenigen Eier auf seinen Schenkeln umherträgt, bis die Jungen zum Schlüpfen reif wurden; dann begibt er sich in einen Tümpel, wo sie die Hülle sprengen und als freischwimmende Kaulquappen verbleiben, bis wieder der Verwandlungstermin in die fertige Kröte heranrückt. Mäßige Temperaturerhöhung auf 25—30 C° zwingt nun aber schon die sich begattenden erwachsenen Tiere, das Wasser aufzusuchen, wo dem Männchen das Aufladen der frisch gelegten Eier mißlingt: einige Eier — mit jeder solchen Generation wächst deren Zahl — vermögen sich trotzdem, also ohne Brutpflege und in ungewohntem Medium, weiterzuentwickeln. Sie liefern eine Rasse von „eiertragenden“ Kröten, die fortan ihren Namen nicht mehr verdienen und gewohnheitsmäßig zwecks Eiablage zum Wasser eilen — auch dann, wenn die anfänglich schuldtragende Erwärmung auf spätere Generationen nicht fortwirkt. Die körperlichen Konsequenzen dieser Lebens-

---

\*) „Die ersten Erfolge der experimentellen Abstammungslehre.“ — Dokumente des Fortschritts, Dezember 1909, S. 908—911.



änderung, wie Riesenwuchs, Zunahme der Eiermenge, Abnahme ihres Dotterreichtums, Verdunkelung ihrer Farbe, Verfrühung des Auskriechstadiums, Entstehung einer Begattungsschwiele am Daumen des geschlechtsreifen Männchens usw. will ich hier nicht näher erörtern.

Nahezu reziprok verläuft eine aufgezwungene Fortpflanzungsanpassung beim Laubfrosch: er legt schon normalerweise, gleich den übrigen europäischen Fröschen, seine Eier in stehende Gewässer ab; kann jedoch durch Fortnahme des Wasserbeckens unter gleichzeitiger Darbietung großblättriger Vegetation dazu bewogen werden, sie an Stellen relativ stärkster Feuchtigkeitsansammlung auf Pflanzen abzulegen. Mit einer gewissen Vorliebe geschieht das in den Düten, die von jungen, noch zusammengerollten Blättern (z. B. *Aspidistra*, *Canna*) gebildet werden. Auch diese Gewohnheit, die eine Annäherung an die Laichverhältnisse vieler tropischer Baumfrösche bedeutet, kann trotz Rückgabe des Bassins erblich werden und von einer Reihe leiblicher Abweichungen (Zwergwuchs, Verspätung des Auskriechstadiums usw.) begleitet sein. — Über meine im Prinzip analogen Versuche an Salamandern hat a. a. O. schon Przibram berichtet: am Feuersalamander, wobei der Trieb, die Jungen auf dem Lande statt im Wasser abzusetzen, erblich fixiert wurde und zum Gebären sehr weniger, aber vollentwickelter Lufttiere hinleitet; und am Alpensalamander, wo der Instinkt, die Nachkommenschaft im Wasser statt auf fester Erde loszuwerden, zum Werfen viel zahlreicherer, aber unentwickelter Kiementierchen hinführt.

Wir dürfen nicht zweifeln, daß es von solchen biologischen Ergebnissen eine Nutzenanwendung aufs Menschenleben und speziell auch auf Erziehungsfragen gibt, und sei es nur in Form einer sogenannten „Moral“, die wir aus „Tierfabeln“ zu gewinnen pflegen. Sie kommt Fröbel-Pestalozzi's Erziehungsmaximen am nächsten: mit Rousseau dürfen wir vieles der natürlichen, ererbten Veranlagung überlassen, aber gleichzeitig mit Herbart vieles daran zu bessern, im inneren Erbe Spreu und Weizen zu sondern suchen. Doch unsere Lehre führt eine schöne Strecke weiter: jene älteren Meister bauten nur auf dem Anlagenschatze der Vergangenheit; wir schaffen uns nach unserer Wahl in der Zukunft einen neuen.

Erziehung, Bildung, Schulung, Übung erschöpfen darnach ihre Bedeutung nicht mehr dort, wo wir bisher ihre Grenzen sahen; sondern jede Tat, ja in seiner Summierung jedes Wort gewinnt, ob gut, ob schlecht, stammesgeschichtliche Bedeutung. Nicht bloß dem jeweiligen Individuum nützen wir durch Pflege seines Körpers und Geistes, sondern in jedem unserer Schüler erweisen wir Wohltaten weit darüber hinaus der ganzen Rasse. Schon jetzt mehren sich Symptome, daß wir rascher lernen, was unsere Vorfahren gut gekonnt haben; leichter ausüben, was sie in saurer Arbeit trainiert haben: Fähigkeiten, die wir uns angeeignet; Tätigkeiten, die wir fleißig ausgeübt, werden Spuren hinterlassen bei unseren Kindern und Kindeskindern. Wenn noch so abgeschwächt, wenn nur der Neigung oder Disposition nach und nicht etwa in ausgebildeter Form: irgendein Abglanz von dem, was wir gelernt und geleistet haben, muß organisch auf unsere Nachkommen übergehen!



## EMMA DOMOKOS LOELLBACH, SZEGED, UNGARN: PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE LABORATO- RIEN DER UNGARISCHEN SEMINARIEN.



AS mit dem städtischen Lehrerinnenseminar im Budapester VI. Bezirk in Verbindung stehende pädagogisch-psychologische Laboratorium wurde im Jahre 1909 gegründet. Heute sind schon alle staatlichen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, viele konfessionelle Seminarien und Pädagogien Ungarns mit Laboratorien nach dem Muster des Seminars im VI. Bezirk versehen.

Zwecke der Laboratorien sind:

1. Induktiver Unterricht der Psychologie und Physiologie auf experimenteller Grundlage.
2. Einführung der werdenden Lehrer in die einfacheren physiologischen, psychologischen und pädagogischen Untersuchungen. (Z. B. Körpermessungen, Datensammlungen und Ausarbeitung von Beobachtungen.)
3. Experimentelle Begründungen pädagogischer Grundsätze. (Z. B. Begründung der Gesetze der Anschauung durch den Fall-Tachystoskop usw.)
4. Wissenschaftliche Ausbildung der experimentellen Pädagogik. Ladislaus Nagy, der Leiter des Laboratoriums und Begründer dieser Bewegung in Ungarn, machte folgende wissenschaftlichen Forschungen: Analytische und synthetische Funktionen bei der Apperzeption der Kinder (mit dem Ranschburgschen Mnemometer). Untersuchungen mit Bezug auf die Art des Lernens. Messungen der Intelligenz. Messungen der geistigen Arbeitsleistungen; Sommersche Assoziationsexperimente usw.

Das psychologische Laboratorium des Lehrerinnenseminars enthält, seinen Zwecken entsprechend, folgende Einrichtungen:

1. Physiologischen und psychologischen Unterricht demonstrierende Apparate.
2. Experimentellen pädagogischen Forschungen dienende Apparate, Datensammlungsbogen.
3. Kinderforschungssammlungen. (Intuitive, spontane Kinderarbeiten, Kinderzeichnungen.)

Der Erfolg der Demonstrationen ist:

1. Die Aufmerksamkeit der Lehramtskandidaten wird statt dem Theoretisieren den konkreten Tatsachen des psychischen Lebens zugewendet. Sie machen selbständige Versuche an sich und ihren Genossen, es entwickelte sich ihre psychologische Beobachtungsgabe, was auch für die Ausbildung in der praktischen Pädagogik wertvoll ist.
2. Der induktive Unterricht der Psychologie wirkte auf die Methode des Unterrichtes der pädagogischen Gegenstände. Die Grundsätze der Didaktik wurden durch experimentelles Verfahren bewiesen. Auf diese Weise überzeugen sich die Lehrer von der Richtigkeit der induktiven Untersuchungen. Der Unterricht der Pädagogik wurde demnach in allen Teilen tiefer und inhaltsreicher.

3. Das Ergebnis der im Laboratorium verrichteten wissenschaftlichen Arbeiten ist von großer Wichtigkeit auf die Fortbildung der auf experimentellen Grundlagen beruhenden Didaktik und auf die induktive Untersuchung der Lebensäußerungen der Kindesseele.

Die dem Seminar angeschlossene Elementarschule steht im Dienste der wissenschaftlichen Experimente.



### Methode des psychologischen Unterrichtes.

Die Methode des psychologischen Unterrichtes ist ausschließlich demonstrativ.

Es sind drei Methoden in Anwendung:

1. Experimentelle Demonstrationen. (Reales Vorzeigen irgendeiner Erscheinung.)
2. Beobachtungsmethode. (Selbstbeobachtung und Beobachtung anderer.)
3. Analytische Methode. (Analysieren künstlerischer und kindlicher Produktionen.)

Grundprinzip des Unterrichtes ist die folgernde Induktion.

Der Verlauf des Unterrichtes ist folgender:

I. Beobachtung der zu unterrichtenden Erscheinung in der Natur (in wirklichem, konkreten Verlauf). Analysieren der Beobachtung. Aufstellen der Frage (warum?).

II. Durchführung des Experimentes an, womöglich mehreren Schülern (zum Vorzeigen individueller Unterschiede).

III. Die Schüler folgen und entwickeln den Grundsatz.

IV. Das Versetzen des Grundsatzes ins Leben. (Seine Bedeutung im Leben des Kindes, im Allgemeinleben, in der Kunst usw., Beispiele der Schüler.)

V. Aufgabe, Anwendung der These. Sammlungen einschneidender Kinderbeobachtungen, welche gemeinsam zergliedert werden. Datensammlung und deren Ausarbeitung.

Hauptcharakterzug des Unterrichts Seminardirektors Ladislaus Nagys, des Bahnbrechers der induktiven Methode, ist enge Verknüpfung mit dem Leben, konkreter Zug in allem. Ausweis der Gesetzmäßigkeiten der Seele. Aktive Arbeit der Schüler, Unterstützung ihrer selbständigen Forschungen und deren Anwendung im Unterricht.

Jeder Schüler hat sein Beobachtungsheft, die Kinder werden während des Hospitierens in der Übungsschule beobachtet. Das Heft ist eingeteilt nach den Grundsätzen der Entwicklungslehre und die eben gemachten Beobachtungen werden dort eingetragen, wohin sie psychologisch zu gehören scheinen. Öfter werden die Kinder längere Zeit aus besonderen Gesichtspunkten beobachtet. Jeder Zögling hat nämlich eine Gruppe Kinder in der Übungsschule, die er ständig beobachtet.

Die Kinderforschung in den Seminarien ist heute schon systematisch eingeführt.



### G. BRODA, PARIS: DAS PEDOLOGISCHE MUSEUM IN BUDAPEST.



SCHON im Jahre 1904 wollte die Ungarische Gesellschaft für Erforschung des Kindes eine Ausstellung von Werken kindlicher Kunst, die ohne Beeinflussung durch Erwachsene entstanden wären, veranstalten. Damals mangelte es am nötigen Gelde. Ein Jahr darauf wurde ein bescheidenes kleines Museum eröffnet, das den Ehrenplatz des ersten Pedologischen Museums der Erde einnahm.

Seine Materialien wurden im Jahre 1910 durch eine Stiftung von 1800 Kr. des Handelsministers Kossuth, der solche kindliche Werke für Zwecke der Industriegeschichte im ganzen Lande sammeln ließ, erheblich vermehrt. Im Jahre 1912 wurden dem Museum durch die Stadt Budapest — nebst neuerlichen Subventionen — endlich auch die nötigen Räumlichkeiten innerhalb eines großen modernen Schulgebäudes am Maria-Theresien-Platz zur Verfügung gestellt und am 28. April genannten Jahres das Museum für das Publikum eröffnet.

\* \* \*

Der wissenschaftliche Zweck des Museums ist, sowohl der individuellen Kindesentwicklung als auch dem Fortgang der Rasse-Entwicklung nachzuspüren.

Der praktische Zweck des Museums ist der Nachweis der Erfolge der pedologischen Forschung in pädagogischer, industrieller und künstlerischer Hinsicht.

Das Museum ist in vier Sektionen eingeteilt.

1. Die pedologische Sektion. Hier werden alle Erkenntnisse, die man bisher über die kindlichen Funktionen, die intellektuellen Eigenschaften des Kindes und die Kindesindividualität überhaupt gesammelt hat, in Gravüren und Statistiken mitgeteilt. Alle diese Dokumente zeigen den physischen und geistigen Entwicklungsgang des Kindes und die Wechselbeziehungen dieser beiden Entwicklungen untereinander. Man hat so alle spontanen kindlichen Schöpfungen vereinigt, ihre Zeichnungen und manuellen Arbeiten, und hat sie nach mehreren Gesichtspunkten gruppiert. Dieser Sektion sollen auch die Ergebnisse der Anthropometrie mit typischen Photographien ungarischer Kinder eingegliedert werden.

2. Die ethnographische Sektion. Während die pedologische Abteilung die individuelle Entwicklung des Kindes wiedergibt, zeigt die ethnographische die individuelle Entwicklung des Kindes zugleich mit der Rasse-Entwicklung. Hier sind die spontanen Schöpfungen der Analphabeten und diejenigen anderer bildungsloser Erwachsener parallel mit den analogen kindlichen Werken ausgestellt.

3. Die pädagogische Sektion. Diese zeigt neue Experimente und Forschungsmethoden der Pädagogen über die Fragen von Erziehung und Unterricht.

4. Die industrielle Sektion. Hier sieht man alle Kinderspielzeuge, die durch die Industrie hergestellt werden und die vom hygienischen, pädagogischen und ästhetischen Standpunkt für die Kinder zu empfehlen sind.

Einige Beispiele aus den verschiedenen Sektionen mögen zur Illustration dienen. So enthalten Kasten 1 und 2 der pedologischen Abteilung Parallelen zwischen der Modellier- und Zeichenfähigkeit der Kinder \*).

Man wollte sehen, ob das Bilden in zwei oder drei Dimensionen den Kindern auf den verschiedenen Altersstufen besser zusage und wollte die Analogien und Abweichungen bei beiden Ausdrucksmitteln beobachten. So haben die Kinder der 4. Volksschulklasse in Gödöllő 7 gestellte Aufgaben nach spontaner Eingebung sowohl zeichnen als auch modellieren müssen. Desgleichen haben die Kleinen der Mutterschule von O-Verbász (im Alter von 5—6 Jahren) zeichnen und kneten müssen. Die 7 Themen sind: 1. Der

---

\*) Gesammelt von Fr. Takács-Berényi, Lehrerin an der Mutterschule von O-Verbász, und vom Seminardirektor L. Konservator Nagy geordnet.

Mann. 2. Die Frau. 3. Der Reiter. 4. Das Pferd wirft den Reiter ab. 5. Der Soldat im Krieg. 6. Die Heimkehr im Zug und im Wagen. 7. Das Haus und der Garten.

Das vereinigte Material wurde nach folgenden Gruppen geordnet: I. Die Tonarbeit ist besser als die Zeichnung. II. Die Tonarbeit ist der Zeichnung gleichwertig. III. Die Tonarbeit steht unter der Zeichnung. Man berücksichtigte bei der Einordnung in erster Linie den technischen Wert, in zweiter Linie den Ausdruckswert.

#### Arbeiten von 5—7jährigen Kindern:

I. Gruppe.	Die Tonarbeit steht über der Zeichnung,	35 Stücke,	53 %
II. Gruppe.	Die Tonarbeit ist der Zeichnung gleichwertig.	22 „	33 %
III. Gruppe.	Die Tonarbeit steht unter der Zeichnung	9 „	14 %
		Zusammen	66 Stücke, 100 %

#### Arbeiten von 8—11jährigen Kindern:

I. Gruppe	11 Stücke,	18 %
II. „	30 „	50 %
III. „	19 „	32 %
		Zusammen 60 Stücke, 100 %

Der 3. Kasten zeigt die Entwicklung des natürlichen Farbensinns bei 9—11jährigen Schulkindern. Die Kinder bekamen 8 Aufgaben. Alle Aufgaben hatten einen inneren Zusammenhang und bildeten eine Geschichte. Man gab weiter keine Anleitungen; nur erklärte der Lehrer in der vorhergehenden Stunde die einzelnen Farben und das Pinselführen. Die Kinder lieferten 30 bis 49 farbige Zeichnungen über die verschiedenen Gegenstände.

Die Arbeiten wurden nach vier Stufen eingeteilt. 1. Die subjektive Stufe. 2. Die subjektive und objektive Stufe. 3. Die objektive Stufe. 4. Die ästhetische Stufe. Bei fünf Aufgaben stellte man die Prozentuale der Zeichnungen nach den verschiedenen Stufen fest.

Stufe	Der Mann	Das Pferd wirft den Reiter ab	Der Wagen	Der Zug	Haus und Garten	Durchschnitt
I. Subjektive Farbengebung.....	51,0 %	60,0 %	53,9 %	30,0 %	24,4 %	43,2 %
II. Subjektive und objektive Farbengebung.....	36,2 %	34,1 %	35,9 %	36,0 %	22,4 %	32,9 %
III. Objektive Farbengebung.....	12,8 %	5,2 %	7,7 %	30,0 %	24,4 %	20,0 %
IV. Ästhetische Stufe..	—	2,6 %	2,6 %	2,6 %	28,8 %	7,2 %

Der Prozentsatz der beiden ersten auf spontane Kolorierung gegründeten Stufen ergibt: 75; der Prozentsatz der beiden höheren Stufen: 25.

In den folgenden Kästen sind von Kindern selbstverfertigte Spielgegenstände ausgestellt, um zu erforschen, welches die Elemente sind, die dem Spieltrieb des Kindes am meisten entsprechen.



Alle diese Gegenstände sind in allen Gegenden Ungarns gesammelt und nach den kindlichen Altersstufen eingeteilt.

Eine sehr interessante Feststellung der ethnographischen Abteilung ist, daß beim Vergleich der Zeichnungen erwachsener Analphabeten und schulpflichtiger Kinder die Analphabeten durchschnittlich nicht über die Schaffenskraft der neunjährigen Kinder hinauskommen. Ein Beweis dafür, wie notwendig der Unterricht für die menschliche Psyche im entwicklungsfähigen Alter ist: wie es eben im allgemeinen Utopie ist zu meinen, daß Phantasie und Geist sich auch ohne Nahrung weiter entwickeln.

Die pädagogische Sektion zeigt den Schöpfertrieb des Kindes im Dienst des Unterrichts. Der glühende Wunsch des Kindes, selbst zu schaffen, findet z. B. im Geschichtsunterricht hervorragende Verwertung\*). Beim Abschluß eines jeden Kapitels lädt der Lehrer die Kinder ein, das Gehörte nach eigenem Gutdünken in einem Bilde festzuhalten. Die Bilder stellen ein Geschehnis auf Grund der Beobachtungen einer Studienfahrt, sowie wertvoller, von Frau Löllbach-Domokos Szeged, freundlichst überlassener Materialien dar oder sie versinnbildlichen eine ganze Geschichtsepoche. Der Lehrer gibt den Gegenstand an, die Ausführung verbleibt ganz allein den Kindern. Nach beendeter Stunde vergleichen sie ihre Bilder und müssen selbst entscheiden, welches der Aufgabe am besten gerecht wird oder welches die größte Eigenart hat.

Die Resultate sind:

- a) die Entfaltung der schöpferischen Einbildungskraft des Kindes;
- b) Gesteigertes synthetisches Vermögen;
- c) Schärfung der Erinnerungen aus dem Unterricht;
- d) Stärkung des logischen Urteils.

Auf den niedersten Grad werden jene Bilder eingeschätzt, die nur Wiedergaben bekannter Darstellungen sind: wie „Der Vertrag der früheren Herren von Ungarn“, oder „Dugovics' Opfer“, und „Széchenyi“. Einige hinzugefügte Sätze verleihen auch diesen mehr konventionellen Schöpfungen besonderes Interesse, wie z. B. auf dem Bilde Dugovics' die lakonischen Worte: „So ist der Ungar“.

Auf der zweiten Stufe stehen Bilder, deren Vorwurf wohl auch von konventionellen Abbildungen beeinflusst ist, die aber in der Ausführung etwas Originelles bieten. Man sieht hier: „Das befreite Vaterland“, „Mathias den Gerechten“ usw. So steigt die Klassifizierung bis zur fünften Stufe, die da abstrakte Zusammenhänge und statt des Ereignisses das Symbol wählt. Als solche sieht man: „Unser hundertjähriger Kampf gegen die Türken und Österreicher“, oder: „Die Konvention mit Österreich“. — Ungarn und Österreich stehen einander als geharnischte Ritter mit den nationalen Fahnen im Arm gegenüber und reichen einander die Hände.

Auch die Kindergärten und Mutterschulen sind vertreten mit Arbeiten aus Lehm, Gras, Stroh.

Die Lehrerin spricht mit den Kleinen über einen Gegenstand, der die Kinder fesselt und nun formen sie die erhaltenen Eindrücke, wie sie wollen. Verlangt eine Unterweisung, so gibt sie ihm die Lehrerin selbstverständlich.

Es kommen so sehr abwechslungsreiche Arbeiten zustande, welche über das Vorstellungsvermögen der Kinder Aufschluß geben. Die Freiheit, die den

\*) Eine Neuerung des Prof. A. Ürhegyi.

Kindern zu dieser Beschäftigung gelassen wird, ist ein Mittel, Disziplin zu halten, da die Arbeit die Aufmerksamkeit und den Willen der Kleinen fesselt. Auch die tatsächlichen Fähigkeiten der Kinder werden auf diese Art sehr gefördert.

Über die Aufnahmefähigkeit der Kinder wurden sehr interessante Beobachtungen in individuellen Kurvenzeichnungen niedergelegt. Die Kinder reagieren auf den Unterricht nicht gleichmäßig. Am höchsten ist die allgemeine Aufnahmefähigkeit um 9 Uhr morgens, der Schlaf ist da völlig überwunden. Nun lernen viele Kinder der Volksschule noch 2 Stunden ebenso leicht weiter; andere haben den Höhepunkt erreicht und es folgt schon nach einer Stunde die Erschlaffung, um eventuell nach einer weiteren Stunde erneuter Aktivität Platz zu machen. Dergleichen Beobachtungen kann man nicht nur bei nervösen, sondern bei fast allen Kindern ziemlich genau feststellen, und wird es in größeren Schulen für die Einteilung der Kinder in homogene Klassen und in allen Schulen für die Einteilung des Stundenplanes wertvoll sein, diese Forschungsmethoden zu benutzen.

Es ist eine so geläufige Auffassung, daß alle Originalität des Kindes dazu berufen sei, „im Lauf der Entwicklung“ zu verschwinden, daß wir wirklich allen Bestrebungen, die großzügige Entfaltung jener reichen, in der jungen Menschheit schlummernden Anlagen zu begünstigen, Sympathie schulden.



## PRIMARARZT DR. J. ZAPPERT, PRIVATDOZENT FÜR KINDERHEILKUNDE IN WIEN: SCHUL- GESUNDHEITSPFLEGE.



Es ist überraschend, wie langsam sich bei den Jugendbildnern früherer Zeiten die Ansicht durchgesetzt hat, daß in der Erziehung der Kinder neben dem rein intellektuellen Wissen auch körperliche Kräftigung angestrebt werden müsse. In den mittelalterlichen Klosterschulen war eine jede körperliche Betätigung strengstens verpönt, und auch als später der Einfluß weiterblickender geistlicher Kreise, insbesondere im Zeitalter der Reformation, den Knaben etwas mehr Körperfreiheit gestattete, blieb doch, wenigstens in Deutschland, die körperliche Hygiene der Schulkinder gegenüber den an sie gestellten geistigen Forderungen stark im Hintergrunde. Dazu kam, daß der Schulunterricht meist in ganz ungeeigneten Räumen (alten Klöstern) erteilt wurde und strenge Disziplinarvorschriften die Konviktschüler an freier Bewegung hinderten. Erst allmählich gelang es der hingebenden Arbeit einsichtiger Pädagogen wie *Salzmann*, *Basedow*, und mitfühlender Ärzte, so namentlich *Joh. Peter Franks* und *Loriners*, weite Kreise dafür zu interessieren, daß die Schule, je mehr sie die Kinder durch gesetzlichen Zwang an sich ziehe, auch die Verpflichtung übernehme, deren Gesundheit zu schützen. In den letzten Jahrzehnten hat sich eine große Zahl von Gelehrten mit dieser Frage beschäftigt, und die Schulgesundheitspflege ist durch die Arbeiten von *Burgerstein* und *Netolitzky*, *Kotelmann*, *Axel Key*, *Schmidt-Monnard*, *Hermann Cohn*, *Eulenburg* und *Bach*, *Baur*, *Schubert* und vieler anderer zu einem festen Bestand-



teil unserer allgemeinen Volkshygiene geworden, der auch in den meisten Staaten durch Gesetze und Verordnungen in bestimmte Bahnen gelenkt worden ist.

Maßgebend für die Grundzüge der Schulhygiene war die Tatsache, daß überall eine deutliche Verschlechterung des Gesundheitszustandes der Kinder in den Jahren des Schulbesuches konstatiert worden war. Die Zahl der Kränklichen stieg in den Jahren des Schulbesuches um 25—30 %. Insbesondere zeigten einige Krankheiten, die man direkt als Folgen des Schulbesuches ansehen mußte, ein kolossales Anwachsen. So konnte man, namentlich in Mittelschulen, ein Ansteigen der Kurzsichtigkeit bis zu 60 und 80 % (in der obersten Klasse) konstatieren. Ebenso fand man ein Anwachsen der Nervosität, bei Gymnasialschülern von 8 % bis gegen 70 %, eine Steigerung der Rückgratsverkrümmungen zwischen dem 8. bis 16. Jahre von 11 % bis 32 %. Kopfschmerz, Nasenbluten zeigen ein ähnliches Ansteigen in den Jahren des Schulbesuches. Es ist nun allerdings in den letzten Jahren darauf hingewiesen worden, daß nicht alle diese Gesundheitsschädigungen durch die Schule bedingt sein müssen, sondern zum Teil mit der in diese Zeit fallenden Pubertät zusammenhängen; namentlich bezüglich der Rückgratsverkrümmungen hat Schanz vor einer allzu großen Bewertung des Schuleinflusses gewarnt.

Daß aber trotzdem der Schule, namentlich in den deutsch-sprechenden Ländern, eine ungünstige Einwirkung auf den Gesundheitszustand der Kinder zugeschrieben werden muß, beweisen die ganz anderen gesundheitlichen Verhältnisse in Landerziehungsheimen, Militärkonvikten usw., sowie in den englischen Mittelschulen, wo der körperlichen Betätigung in Form von Sport, Jugendspielen usw. ein großer Raum im Lehrplan zugewiesen ist. Es ist also tatsächlich ein Stück Volksgesundheit, das durch die Schulhygiene erhalten oder vielleicht schon gerettet werden muß, abgesehen davon, daß die Verschlechterung des Gesundheitszustandes gerade in den besseren Mittelklassen auch der Militärbehörde viel zu denken gibt.

Die Bestrebungen der Schulhygieniker richten sich 1. auf das Schulgebäude, 2. auf das Schulzimmer, 3. auf die Schulsilosilien, 4. auf die Art des Unterrichtes, 5. auf den Gesundheitszustand der in die Schule eintretenden Kinder, 6. auf den Gesundheitszustand der Schüler während der Schulzeit. In letzter Zeit hat man mit vollem Rechte auch die Hygiene des Lehrers in das Kapitel der Schulgesundheitspflege einbezogen. Behält man nur das Kind im Auge, so kann man, wie aus obiger Anführung ersichtlich, das große Gebiet der Schulhygiene in zwei Hauptgruppen teilen:

I. Hygiene der Schulräume.

II. Hygiene des Schülers.

I. Die gesundheitlich günstige Ausgestaltung der Schulräume ist vorwiegend Sache der Techniker. Bei Anlage des Schulhauses ist die Lage des Bauplatzes (ruhige Umgebung, Entferntsein von Fabriken, Kasernen, Eisenbahnstationen usw.), sowie dessen genügende Größe (geräumiger Hof, Turnplatz im Freien, eventueller Raum für eine Eisbahn), ferner die reichliche Versorgungsmöglichkeit mit Trinkwasser, endlich die genügende natürliche Belichtung ins Auge zu fassen. Bei der Innenausgestaltung des Schulhauses ist auf große heizbare, lichte Korridore, auf zahlreiche geruchlose Klosettanlagen (niedere Sitze, Kontrollierbarkeit

von außen, Ölurinoir), Waschgelegenheiten, Trinkwasseranlagen und eigene Garderoben für jedes Klassenzimmer Gewicht zu legen. In neueren Schulbauten wurden mit Recht auch eigene Eßsäle sowie Brausebäder eingerichtet. Großer Sorgfalt bedarf die hygienische Ausgestaltung des Schulzimmers. Die Art der künstlichen Beleuchtung (elektrisch, die verschiedenen Auersysteme), die Beheizung (Niederdruckdampfheizung, Meidingeröfen), die Fußbodenbeschaffenheit (Linoleum, Stauböl), endlich die äußerst wichtige und vielstudierte Schulbankfrage bedürfen eingehender Berücksichtigung. Daß bestimmten Zwecken dienende Schulräume (Turnsäle, Zeichensäle, physikalische Kabinette usw.) ganz besonderer hygienischer Ausgestaltung bedürfen, liegt auf der Hand. Erwähnenswert und zur Nachahmung empfohlen sind die flachen Dachgärten, welche namentlich in Großstädten, wo der Baugrund teuer ist, einen geräumigen Hof zum Teil ersetzen können. Eine der Gesundheit zuträgliche Umwandlung mancher für den Unterricht nötigen Schulutensilien wird von den Hygienikern mehrfach gefordert, ohne allerdings bis jetzt in größerem Umfang durchgeführt worden zu sein. So ist eine Verbesserung der für die Augen schädlichen schwarzen Tafel und weißen Kreide, des Schwammes, der Anbringung von Karten, Wandtafeln, mancher Schreib- und Zeichenhefte usw. empfehlenswert.

II. Umfassende Untersuchungen haben eine große Reihe von Wünschen über die Hygiene des Unterrichtes wachgerufen. Die durch exakte physiologische Experimente meßbare Ermüdbarkeit der Kinder, welche sowohl innerhalb der Schulstunde als des Schultages eine regelmäßige Kurve aufweist, fordert das Einschieben größerer Pausen, die Vermeidung einer langen Unterrichtszeit (namentlich am Nachmittag) die Einführung von Freinachmittagen, die Regulierung des Stundenplanes. Der Gesangsunterricht soll nicht in einem ungelüfteten Raume, der ermüdende Turnunterricht nicht vor einem geistige Anspannung erfordernden Unterrichtsgegenstand abgehalten werden. Der Druck der Schulbücher soll bestimmten, von Hermann Cohn aufgestellten Regeln entsprechen; die Steilschrift ist nach der Meinung vieler Autoren der Schrägschrift vorzuziehen. Der Handarbeitsunterricht bedarf mehrfacher Reformationen; mit gutem Erfolg wird versucht, einen Handfertigkeitsunterricht (bei Mädchen praktische Haushaltungs- und Kochlehre) an dessen Stelle treten zu lassen. Ganz gewaltig sind die schulhygienischen Forderungen bezüglich des Turnunterrichtes und sonstiger körperlicher Betätigungen der Schuljugend. Dies ist der Hebel, mittelst dessen die gesundheitliche Förderung unserer Schuljugend in die richtige Bahn geleitet werden kann. Die Heranziehung der Schüler zu Jugendspielen, zu Sporttätigkeit, zum Schwimmen, Eislaufen, Wandern ist von größter Wichtigkeit und muß durch Beschaffung von Spielplätzen, von Utensilien, von ermäßigten Gebühren auf Sportplätzen, Eisenbahnen unterstützt werden. All dies gilt in gleicher Weise für Mädchen wie für Knaben.

Die gesundheitliche Überwachung des Schülers selbst hat sich darauf zu erstrecken, daß einerseits Gebrechen desselben beim Schulunterrichte berücksichtigt, andererseits die Schädigungen des Schulbesuches, der „Schulkrankheiten“, auf ein Minimum reduziert werden. Das ist die Domäne des Schularztes, dessen Anstellung in allen Volks-, Mittel- Lehrlingsschulen dringend gefordert werden muß.

Durch Untersuchung sämtlicher „Schulrekruten“ werden Defekte der Sinnesorgane (namentlich Augen, Ohren), körperliche Erkrankungen sowie intellektuelle Schwächen erkannt und die Kinder demzufolge entweder ganz vom Schulbesuche befreit oder für gewisse Gegenstände dispensiert resp. zur Nachsicht empfohlen oder endlich Hilfsschulen und Förderklassen für minder Begabte zugewiesen. Gelegentliche Kontrolluntersuchungen der Kinder während des Schulbesuches können erworbene Krankheiten aufdecken und dadurch den Schüler vor großem Schaden bewahren; es sei hier nur an manche nervöse Störungen erinnert, welche unter dem Bilde einer Änderung des Verhaltens in der Schule verlaufen und vom Lehrer leicht verkannt werden können. Auch dem Auftreten von ansteckenden Krankheiten in der Schule wird der Schularzt seine Aufmerksamkeit schenken und damit öfter eine Verbreitung derselben hintanhalten. Eine strittige Frage ist es, inwieweit erkrankte Kinder auch von der Schule aus einer Behandlung zugeführt werden sollen. Gegen eine auch den Kindern wohlhabender Eltern zugängliche Schulklinik wehren sich begreiflicherweise die praktischen Ärzte; einstweilen ist nur die Errichtung von Schulzahnkliniken zugestanden worden. Doch ist nicht zu zweifeln, daß auf diesem Gebiete eine Einigung erzielt werden und daß insbesondere die unentgeltliche Behandlung von Augen- und Ohrenleiden für die arme Bevölkerung durch Schulärzte ermöglicht werden wird. Freilich müßte damit auch eine Gratislieferung therapeutischer Hilfsmittel (z. B. Brillen) verbunden sein. In das Kapitel des Schülerschutzes gehört auch die schulärztliche Begutachtung bei der Berufswahl der aus den niedrigen Schulen Austretenden; auch hierin erfordern die bisherigen Obliegenheiten des Schularztes einer Erweiterung. Im Interesse der armen Schuljugend müßte der Schularzt auch in innigem Kontakt mit humanitären Vereinen stehen (Ferienheime, Schulspeisungen, Bekleidungsvereine usw.), die dort nachzuhelfen vermögen, wo ärztliche Maßregeln allein die Gesunderhaltung des Schulkindes nicht zu leisten imstande sind.

Die Rapporte der Schulärzte, die Beobachtungen einsichtiger Schulmänner müssen bei den leitenden Schulbehörden wohlwollendes Verständnis finden. Tatsächlich sehen wir allenthalben, daß in den letzten Jahren behördliche Verordnungen über Erleichterung von Prüfungen, von Schularbeiten, über Pausen, Ferien, über Jugendspiele und Körperübungen usw. das gesundheitliche Niveau der Schuljugend zu heben bemüht sind.

Auch auf die Lehrerschaft hat sich die Schulhygiene zu erstrecken. Die rechtzeitige Erkennung einer beginnenden Lungentuberkulose ist für Lehrer und Schüler gleich bedeutungsvoll. Die Überbürdung der Lehrer verlangt mindestens ebensoviel Berücksichtigung als die so viel diskutierte „Überbürdung“ der Schüler.

Es gibt wenig Zweige der öffentlichen Gesundheitspflege, wo so viele Kreise einmütig zusammenarbeiten müssen, wie bei der Hygiene der Schüler. Staatliche und städtische Behörden, Lehrervereinigungen, Ärztekammern, Pädagogen, Ärzte, Techniker sollen an dem bedeutungsvollen Werke mitwirken. Auch die Unterstützung der Eltern ist dringend erforderlich, wird aber leider nicht selten vermißt. Gerade die Angehörigen des Mittelstandes zeigen oft wenig Verständnis für schulhygienische Vorschriften. Turndispense, Jugendspielfreierungen, Ablehnung der schulärztlichen Aufsicht, Anfüllung schulfreier Nachmittage mit Privatstunden machen manche



schülerfreundliche Vorschrift zunichte. Noch immer herrscht vielfach ein aus der eigenen Jugendzeit stammendes Mißtrauen der Eltern gegen die Lehrer, und die Überraschung ist oft nicht gering, wenn sich bei einer Unterredung der Lehrer als einsichtsvoller, wohlwollender und richtiger Beurteiler des Kindes entpuppt.

Die Bestrebungen der modernen Medizin stehen unter dem Zeichen der Vorbeugung von Krankheiten; vielleicht wird unser Epoche sich einmal den Ruhmestitel des Zeitalters der Prophylaxe erwerben. Die Schulhygiene ist eine der dankbarsten sympathischsten Teile dieses umfassenden wissenschaftlichen Gebietes. Möge es deren Bemühungen gelingen das zu erhalten was Familie und Staat dringend benötigen: eines fröhlichen, frischen gesunden Nachwuchses.



## PROF. DR. CARL FURTMÜLLER, WIEN: REFORMEN IM ÖSTERREICHISCHEN MITTELSCHULWESEN.

**D**IE in Österreich seit Jahren mit besonderer Heftigkeit geführte Diskussion über die Notwendigkeit, die Ziele und die Wege einer Mittelschulreform hat endlich zu einer Reformaktion der Unterrichtsverwaltung geführt, deren Marksteine drei große Enqueten, die Mittelschulenquete des Jahres 1907, die Enquete über körperliche Erziehung von 1910 und die Enquete über die Mädchenmittelschulen (1912) bildeten; die Ergebnisse dieser Enqueten dienten jeweils als Grundlage für einschneidende organisatorische Maßnahmen. Es war nicht gerade leicht, aus den Verhandlungen der ersten und wichtigsten dieser Enqueten die Grundlagen für ein Reformprogramm zu gewinnen. Einerseits standen sich prinzipielle Gegnerschaften unversöhnlich gegenüber: die Anhänger und die Gegner der klassischen Sprachen, die Verteidiger einer mehr humanistischen und die strengen Parteigänger einer fast ausschließlich realistisch-naturwissenschaftlichen Bildung, die Freunde einer mehr idealistischen Erziehung und die extremen Praktiker, die bei der Jugendbildung nur das unmittelbar im Leben Verwertbare ins Auge behalten wollen; aber auch, wo sich die erhobenen Forderungen nicht gegenseitig ausschlossen, ergaben sie, zusammengenommen, eine solche Fülle von Ansprüchen an die Schule, daß ihre gleichzeitige Realisierung zu einem Ding der Unmöglichkeit wurde. Es war naheliegend, diesen Schwierigkeiten durch den Versuch eines umfassenden Kompromisses zu begegnen. Indem man diesen Weg beschritt, mußte man natürlich nicht nur von vornherein darauf verzichten, irgend jemand völlig zu befriedigen, sondern man konnte auch nicht verhindern, daß sich in die neuen Bestimmungen manches einschlich, was leichter in eine Verordnung zu setzen als in der Praxis durchzuführen war. So kommt es, daß derzeit ein gewisses tastendes Experimentieren das Charakteristikum des österreichischen Schulwesens ist. Muß man sich daher auch sagen, daß die eigentliche österreichische Mittelschulreform erst kommen muß, so ist doch die jetzige Periode gerade als Versuchsstadium interessant genug.

Der Kompromißcharakter der ganzen Reform zeigt sich am sinnfälligsten in der Bewertung der Schultypen und der Stellung zu den klassischen Sprachen.

Bisher gewährte nur die Reifeprüfung über das achtklassige Gymnasium (mit Latein und Griechisch) die uneingeschränkte Berechtigung zum Hochschulstudium, während dem Abiturienten der siebenklassigen Realschule (mit Französisch und Englisch) nur die Technik offenstand. Jetzt verzichtete man für die Zulassung zur Universität zwar auf das Griechische, nicht aber auf das Lateinische und schuf neben den bisherigen Typen das achtklassige Realgymnasium (mit Latein und Französisch bzw. Englisch), das seinen Absolventen mit wenigen Einschränkungen dieselben Berechtigungen gewährt wie das humanistische Gymnasium. Daneben suchte man durch Zwischenformationen den Übergang von einer Studententype zur anderen zu erleichtern. Hier böte sich die Gelegenheit zu einem wirklich fruchtbaren Experiment, die bisher (zum Teil legislatorischer Schwierigkeiten halber) noch nicht ergriffen worden ist. Es gälte, auch die Realschule achtklassig zu machen, den drei Schultypen völlig gleiche Berechtigungen zu verleihen und sie dann in freien Wettbewerb treten zu lassen.

Am Eingang der ganzen Bewegung standen heftige Klagen über die Ängstigung der Schüler durch das bestehende Prüfungssystem und über ihre Überbürdung. Die Regelung des Prüfungswesens kann man wohl als den gelungensten Teil der ganzen Reform bezeichnen. Die Zahl der schriftlichen Prüfungen und ihr Einfluß auf die Gesamtbeurteilung wurden stark herabgesetzt. Das Prüfen soll nach Möglichkeit zu einem fruchtbringenden Teil des Unterrichts, zu einem nochmaligen vereinfachenden und gruppierenden Durcharbeiten des Lehrstoffs werden. Nicht so sehr die Einzelleistung als der Gesamteindruck, den der Schüler macht, soll entscheiden. Dieses System bewährt sich überall dort vortrefflich, wo es praktisch durchführbar ist, wo nämlich nicht eine zu große Schüleranzahl den Lehrer zwingt, bei der früheren, mehr mechanischen Art des Prüfens zu bleiben. An einem Punkte freilich ist man auch hier über das leidige Kompromiß nicht hinausgekommen. Einer der wichtigsten Streitpunkte war die Reifeprüfung gewesen, gegen welche viele gewichtige Argumente vorgebracht wurden, die aber gerade in einem kulturell so differenzierten Lande immerhin die wichtige Funktion hatte, gewissermaßen das Niveau zu halten und ein gewisses Minimum von Leistungen zu garantieren. Man konnte sich nicht entschließen, sie ganz abzuschaffen, aber man hat sie derart erleichtert, daß sie jetzt für die große Mehrzahl der Schüler nichts mehr als eine lästige Formalität bildet.

Die Klagen über die Überbürdung erfuhren ein merkwürdiges Schicksal. Prinzipiell wurde ihnen ohne weiteres Rechnung getragen und es wurde scharf hervorgehoben, daß aller unnütze Gedächtnisballast aus der Schule entfernt werden solle. Andererseits aber traten die Vertreter der einzelnen Wissenschaften mit soviel neuen Forderungen hervor (Bürgerkunde, eingehende Behandlung der neuesten Geschichte, Einbeziehung der deutschen Literatur nach Goethe in den Lehrplan, Elemente der höheren Mathematik und der wissenschaftlichen Geographie), daß das Endresultat nicht eine Erleichterung, sondern eine Hinaufsetzung der Anforderungen war, wenn anders nicht die Gründlichkeit des Unterrichts leiden soll. Wer die auf Grund des neuen Lehrplans herausgegebenen Lehrbücher mit denen seiner eigenen Schulzeit vergleicht, wird mit Freude und einem leisen Neid sehen, um wieviel mehr Anregung und Anschauung heute geboten wird, einen wieviel frischeren und lebenswärmeren Ton sie im allgemeinen haben. Ist er aber Fachmann, so wird er in nur allzu vielen Fällen ein schier unbehebbares Mißverhältnis zwischen dem gebotenen Stoff und der verfügbaren Zeit feststellen müssen.



Dabei ist zu bedenken, daß die neue und so fruchtbare Lehrmethode, nach der der Lehrer neue Erkenntnisse nicht einfach mitteilt, sondern sie soweit als möglich in gemeinsamer Arbeit von den Schülern selbst finden läßt, nur dann anwendbar ist, wenn der Lehrer nicht hasten muß. Die unausgesetzte Verbesserung der Lehrmethoden in allen Unterrichtsfächern ist übrigens der zweite unleugbare Gewinn, den die Reformbewegung bisher gezeitigt hat. Überall soll das Konkrete dem Abstrakten vorangehen, dem Schüler soll Gelegenheit zu praktischer Anschauung und eigener Betätigung gegeben werden, neben den Unterricht sollen Laboratoriumsarbeit, Übungen im Gelände, Besichtigungen technischer Anlagen, Exkursionen treten. Allerdings ist auch hier vieles mehr dem bisher Geübten äußerlich angefügt als mit ihm organisch vereinigt.

In den allerletzten Jahren hat sich nun die Hauptkraft der Reformbewegung auf die Forderung konzentriert, die Schule habe sich der körperlichen Erziehung der Jugend ebenso energisch anzunehmen wie der geistigen. Diese Strömung ist nicht nur aus volkshygienischen, sondern auch aus rein pädagogischen Gründen zu begrüßen, da die Schule nur gewinnen kann, wenn der wissenschaftliche Lehrer seinen Schülern auch persönlich durch häufigere gemeinsame Ausflüge oder durch gemeinsame sportliche Betätigung nähertritt. Daher strebt man auch an, die körperliche Ausbildung nicht eigenen Turnlehrern zu überlassen, sondern sie vollberechtigten, akademisch gebildeten und dabei für die körperliche Erziehung fachlich geschulten Lehrern zu übertragen. Die pädagogischen Vorteile dieser Einrichtung werden freilich nur dann voll zur Geltung kommen, wenn die betreffenden sich freiwillig der neuen Aufgabe unterziehen und nicht durch einen Druck von oben dazu genötigt werden. Schon jetzt haben an fast allen Anstalten die Schüler neben dem obligaten Turnunterricht Gelegenheit zu Jugendspielen, Fußball, unentgeltlichen oder sehr billigen Schwimmbädern und zahlreichen gemeinsamen Ausflügen. Daneben widmen sich kleinere Gruppen oft noch dem Fechten, Rudern, Radfahren oder dem Wintersport. Offiziell legt man leider das Hauptgewicht auf den Schießunterricht und verwendet darauf einen sehr bedeutenden Teil der spärlichen verfügbaren Mittel. Hierfür sprechen nicht pädagogische, sondern rein militärische Gründe, obwohl auch über den militärischen Wert der Übungen die Fachleute geteilter Ansicht sind. Sehr leicht hat man es sich bisher mit der Frage gemacht, wie diese körperlichen Übungen in den Rahmen des Schulbetriebs einzufügen seien. Man hat einfach angeordnet, daß zwei Nachmittage der Woche nicht nur vom Unterricht, sondern auch von allen Aufgaben freizuhalten seien, ohne daß deshalb an den übrigen Tagen eine Mehrbelastung eintreten dürfe. Dadurch hat man Lehrer und Schüler vor ein Problem gestellt, das sich zwar formell umgehen, aber nicht tatsächlich lösen läßt. Ganz übersehen hat man dabei, daß der heranwachsende junge Mensch zu seiner gesunden Entwicklung auch eine Zeit fruchtbarer Muße bedarf, in der er ohne äußere Ablenkung seinen eigenen Interessen und Neigungen leben kann.

Man mag sich zu den Einzelheiten der Reformen stellen, wie man will, zweierlei wird man nicht leugnen können: einerseits, daß in den letzten Jahren sowohl von den Schulaufsichtsbehörden als von der Lehrerschaft in außerordentlich hingebungsvoller Weise an der Umgestaltung unseres Schulwesens gearbeitet wurde, andererseits, daß die erzielten Erfolge der aufgewendeten Mühe nicht ganz zu entsprechen scheinen. Hört man die Stimmen erfahrener Mittelschulfachleute und Hochschullehrer, so gewinnt man den

Eindruck, daß die Schule dem begabten und geweckten Schüler zwar heute weit mehr zu bieten hat als früher, daß aber die Leistungen des Durchschnitts gegen früher eher zurückstehen.

Forscht man nach den Ursachen dieses teilweisen Mißerfolges, so wird einem eine Kehrseite der ganzen Reformbewegung klar. Dadurch, daß man sich in Streitfragen um Lehrplan und Methode vertiefte, vergaß man ganz, sich um das eigentliche Grundproblem des österreichischen Mittelschulwesens zu kümmern, um seine materielle Grundlage. Es muß gesagt werden: der ganze Körper der österreichischen Mittelschule ist unterernährt. Nicht nur, daß die Professoren eine Bezahlung erhalten, die die meisten von ihnen bis in hohes Dienstalder hinauf zu aufreibendem Nebenerwerb zwingt, ein Umstand, der natürlich auch auf die Auswahl des Nachwuchses nicht ohne Einfluß bleibt, nicht nur, daß für die baulichen und fachlichen Bedürfnisse der Anstalt oft nur notdürftig vorgesorgt ist; in allen größeren Städten sind die Klassen so überfüllt, daß die hohe Schülerzahl der Durchführung eines modernen Unterrichtsbetriebes schwere, oft unüberwindliche Hindernisse entgegensetzt. Eine Ministerialverordnung setzt als Maximalzahl einer Klasse 60 Schüler für die Unterstufe, 50 für die Oberstufe fest. Aber selbst diese abnorm hohen Ziffern, die im Schulwesen einer vorgeschrittenen reichsdeutschen Stadt sogar für eine Volksschulklasse unerhört wären, werden in der Praxis oft genug überschritten. Dem steht gegenüber, daß in kleinen Städten gemischt-sprachiger Gegenden aus nationalen Konkurrenzgründen Anstalten errichtet wurden, die einen bedeutenden Teil des Mittelschulbudgets in Anspruch nehmen und infolge ihrer außerordentlich geringen Schülerzahl auch den unbegabten und unfleißigen Schüler durch die acht Klassen schleifen müssen, um ihren Bestand zu sichern.

Nicht übersehen darf auch werden, daß bei einem großen Teil des Publikums hinter den Reformforderungen einfach die Tendenz steckt, die Mittelschule aus einer Bildungsschule in eine Klassenschule des Bürgertums zu verwandeln; aus einer Anstalt, die die Funktion hat, Begabungen nicht nur zu entwickeln, sondern auch zu sichten, in eine solche, die einfach jedem, der über die nötigen Mittel verfügt, sie zu besuchen, zu den gewünschten Berechtigungen verhilft. In Österreich sind derartige eigensüchtige Bestrebungen nie um ein nationales Gewand verlegen. Und so ist es vorgekommen, daß nationale Organisationen an die Lehrkörper Aufforderungen versendet haben, bei der Klassifikation ja recht milde zu sein, um die Söhne der eigenen Nation nicht denen der jeweils feindlichen nachstehen zu lassen. So will man die Schule zu einem Werkzeug der Konkurrenz bei der Beamtenfabrikation herabwürdigen. Es gilt also, bei kritischen Stimmen über unser Schulwesen vorsichtig zu sein, da solche Kreise gerade jeder Reform, die wahrhaft vorwärts führt, feindlich sein werden.

Das traurigste Kapitel im österreichischen Mittelschulwesen bildet die höhere Mädchenbildung. Hier verharret der Staat noch immer auf dem Standpunkt, die Gründung von Schulen ausschließlich der privaten Initiative zu überlassen und nur in äußerst seltenen Fällen mit einer kärglichen Subvention einzuspringen. Neben die wenigen Mädchengymnasien treten jetzt einzelne Realgymnasien. Die eigentliche Mädchenmittelschule aber ist das sechsklassige Lyzeum, ein kläglicher Zwitter, der sich den Anschein geben wollte, mehr zu sein als eine höhere Töchterchule, aber seinen Absolventinnen als einzige charakteristische Berechtigung die Möglichkeit eröffnet, sich auf der Universität zu — Lyzeallehrerinnen auszubilden. Die natürliche

Folge war eine erschreckende Überproduktion von Lyzeallehrerinnen und eine weitere Herabdrückung des Niveaus der Lyzeen, die ja jetzt Lehrkräfte ohne vollwertige akademische Bildung erhielten. Jetzt sucht man diesen Übeln zu begegnen, indem man für das Lyzeallehramt dieselben Anforderungen stellt wie für das Lehramt an Mittelschulen, und indem man den Lyzeen gymnasiale und realgymnasiale Ergänzungskurse angliedert, um so den Schülerinnen einen wirklichen Abschluß ihrer Studien zu ermöglichen. Eine wahrhafte Gesundung aber wird erst dann eintreten, wenn der Staat seine Pflicht, auch für die höhere weibliche Bildung zu sorgen, anerkennt, sowie man überhaupt in Österreich endlich wird lernen müssen, daß Schulreformen ohne entsprechende materielle Fundierung dazu verurteilt sind, in Halbschlächtigkeit zu enden.



## PROF. DR. L. GOCKLER, BUDAPEST: EIN NEUES ORGAN DER LEHRERBILDUNG.

(Das städtische Lehrer-Fortbildungs-Institut zu Budapest.)



M Oktoberheft 1912 unserer Zeitschrift brachten wir eine kurze Notiz über die Errichtung des sogenannten Pädagogischen Seminars zu Budapest.

Über den Zweck, die Organisation und das bisherige Wirken dieser neuen Institution erhalten wir folgende Ausführungen:

Es liegt in der Natur der Sache, daß auf dem Gebiete des Unterrichtswesens eines Landes ein Stillstand der extensiven Entwicklung unmöglich ist. So haben denn die offiziellen Jahresberichte des ungarischen Unterrichtsministeriums stets einen Fortschritt zu bezeichnen.

Wie es aber mit der intensiven Entwicklung unseres Schulwesens, insbesondere des Volksschulunterrichts bestellt ist, kann aus der Tatsache ersehen werden, daß das Ministerium genötigt war, das sogenannte „praktische Jahr“ fallen zu lassen. Unsere Lehramtskandidaten konnten sich nämlich erst nach einem vollen Dienstjahre zur Lehrerbefähigungsprüfung melden. Nun aber haben die Prüfungskommissionen die traurige Erfahrung gemacht, daß die jungen Lehrer nach dem ersten Dienstjahre weniger Fachwissen und geringere allgemeine Kenntnisse bekundeten, als sie beim Abgange vom Lehrerseminar hatten. Es wurde nun — wie der offizielle Bericht sagt — aus diesem Grunde die Verfügung getroffen, daß alle Lehramtskandidaten noch vor dem Abgang aus dem Lehrerseminar zur Lehrerbefähigungsprüfung zugelassen werden.

In anderen Ländern ist man überzeugt, daß das Seminar keine fertigen Lehrer bilden kann, daß es nur den Grund legt, auf dem jeder weiter bauen muß. Bei uns, in Ungarn, ist man anderer Ansicht. Das Lehrerbefähigungszeugnis ist ein Brotbrief, welcher einem jungen, neunzehnjährigen Anfänger das Anrecht auf eine lebenslängliche gesicherte Stellung und dazu das Recht gibt, schon in einem Jahre das Wenige gänzlich zu vergessen, was er im Seminar erlernte.

Ein Blick auf das Wirken unserer Lehrervereine, auf den Inhalt unserer Fachblätter und der Fachliteratur zeigt, wie traurig es bei uns mit der Fortbildung des Lehrers im Amte bestellt ist.



Da die intensive Entwicklung des Schulwesens in erster Reihe von der Lehrerbildung abhängt, das Unterrichtssystem unseres Landes aber die ganze Lehrerbildung ausschließlich auf den Seminarunterricht beschränkt und die Fortbildung im Amte ganz unberücksichtigt läßt, hat der geniale Bürgermeister von Budapest, Dr. Stefan v. Bárczy, auf Initiative unseres hervorragenden Pädagogen Dr. Edmund Wessely, Oberdirektor der hauptstädtischen Volks- und Mittelschulen, die Gründung eines Lehrerfortbildungsinstitutes beschlossen, welches heute einzig in seiner Art dasteht.

Das Institut trägt den Namen: Hauptstädtisches Pädagogisches Seminar (Fővárosi Pedagógiai Szeminárium). Es ist jedoch kein Seminar im Sinne der Lehrerseminare Deutschlands. Und auch keins im Sinne der Universitätsseminare. Der Name wurde wahrscheinlich den letzteren entlehnt, da ein Teil der Arbeiten an die der Universitätsseminare erinnert.

Der Zweck des Instituts ist — wie erwähnt — die Fortbildung der Lehrer im Amte.

Ihrem Dienstverhältnisse entsprechend können die Lehrer in zwei Klassen geteilt werden: 1. solche, die schon definitiv angestellt sind, 2. solche, die nur provisorisch beschäftigt sind, sich aber ein Anrecht auf eine definitive Stelle erwerben wollen. Dementsprechend sind die Arbeiten des Fortbildungsinstitutes in zwei große Kategorien geteilt: 1. in sogenannte „Wissenschaftliche Kurse“ und 2. in Arbeiten des „Ständigen Kurses“. Erstere sollen den kulturellen Bedürfnissen der gesamten hauptstädtischen Lehrerschaft entgegenkommen. Letztere aber sollen für eine systematische Fortbildung derjenigen Lehrer sorgen, die sich dem Dienste der Hauptstadt widmen wollen und an die der Magistrat mit Recht die Forderung stellen kann, daß sie sich der besseren materiellen Stellung entsprechend den Provinzlehrern gegenüber eine höhere allgemeine Bildung, tiefere Fachkenntnisse und eine gewisse Vertrautheit mit den hauptstädtischen Verhältnissen erwerben.

Der Besuch der „Wissenschaftlichen Kurse“ steht einem jeden Lehrer (Volks-, Bürger- und Mittelschullehrer), Lehrerin, frei. Aber auch Gäste sind stets gern gesehen, insbesondere bei den wissenschaftlichen Vorträgen. Ihre Zahl ist unbeschränkt.

Der Besuch des „Ständigen Kurses“ ist nur denjenigen gestattet, die auf Grund eines speziellen Gesuches vom Magistrat zugelassen werden. Ihre Zahl ist beschränkt. Gegenwärtig besuchen 28 Lehrer und 28 Lehrerinnen diesen Kurs. Sie beziehen ein Stipendium von je 1200 Kronen.

Zu diesen beiden Hauptkursen gesellen sich: 1. Laboratorien, 2. technische Kurse, 3. das pädagogische Praktikum, 4. das pädagogische Theoretikum, 5. Kurse für moderne Sprachen und 6. Seminararbeiten.

Vorläufig stehen der Lehrerschaft drei Laboratorien zur Verfügung: a) das pädagogische Laboratorium unter der Leitung des Oberdirektors Dr. Edmund Wessely, b) das physikalische, mit 30 Arbeitstischen unter der Leitung des Universitätsprofessors Dr. Eugen Klupathy und c) das psychologische Laboratorium unter der Leitung des Privatdozenten Dr. Géza Révész. — Für die Besucher des „Ständigen Kurses“ sind spezielle Laboratorien reserviert.

Die technischen Kurse umfassen: Slöjd, Zeichnen und Kalligraphie.

Das pädagogische Praktikum besteht in einer wöchentlichen Musterlektion, welche in der dem Institute unterstellten städtischen Volksschule von hauptstädtischen Lehrern, die sich hierzu melden, gegeben wird. An

die Musterlektionen schließt sich unter Vorsitz des Oberstudiendirektors Dr. W e s z e l y eine eingehende Besprechung an.

Das pädagogische Theoretikum besteht in einer wöchentlichen freien Zusammenkunft, wobei wichtige theoretische und praktische Fragen zur Erörterung gelangen.

Die Kurse für moderne Sprachen umfassen: Deutsch, Französisch und Englisch. Sie sind — wie alle übrigen Kurse — unentgeltlich und ihre Leiter sind gebürtige Deutsche, Franzosen und Engländer.

An den Seminararbeiten nehmen nur die Mitglieder des ständigen Kurses teil.

Wie schon aus dieser kurzen Skizze ersichtlich ist, liegt das Schwergewicht auf den persönlichen Arbeiten der Teilnehmer. Es soll jedem Lehrer, soweit als möglich, Gelegenheit zur Betätigung gegeben werden.

Aber auch die wissenschaftlichen Vorträge sind von großer Wichtigkeit. Sie umspannen das ganze Gebiet des Wissens: Philosophie, Pädagogik, deren Hilfswissenschaften, als Ethik und Psychologie, ferner Ästhetik, Sprachwissenschaft, Landes- und Weltliteratur, Geographie, Geschichte, Naturwissenschaften, Technik, Heilkunde, Verfassungskunde und Bibliothekskunde.

Die Zahl der Kurse beträgt gegenwärtig 58. Die Stundenzahl der einzelnen Kurse aber variiert zwischen 2 und 12. Auch Einzelvorträge finden statt.

Die Vortragenden sind ohne Ausnahme die hervorragendsten Vertreter ihres Faches im Lande, deshalb in überwiegender Zahl Professoren der Universität. Nichts charakterisiert die Gewissenhaftigkeit und die Ambition des leitenden Oberstudiendirektors Dr. W e s z e l y besser, als die Tatsache, daß es ihm gelungen ist, den hervorragendsten Geographen des Landes, Dr. E u g e n C h o l n o k y, Professor an der Universität zu Klausenburg, zu bewegen, wöchentlich die 16 stündige Reise nach Budapest und zurück zu unternehmen um hier einen Vortrag zu halten. So ist denn auch kein Wunder, daß manche Vorträge vor einem Auditorium von über 300 Personen gehalten werden.

Die Zahl der Besucher war im letzten Sommersemester 1277; darunter 1 Oberrealschuldirektor, 5 Professoren an Oberrealschulen, 2 Professoren an höheren Handelsschulen, 2 Lehrerinnen an höheren Töchterschulen, 12 Bürgerschuldirektoren, 84 Bürgerschullehrer, 172 Bürgerschullehrerinnen, 61 Volksschuldirektoren, 347 Volksschullehrer, 475 Volksschullehrerinnen, 22 Kindergärtnerinnen, 7 Religionslehrer und 85, die nicht im Dienste der Hauptstadt standen.

Das neue Institut besitzt ein ganz modernes Schulgebäude, in welchem ein Kindergarten, eine städtische Knaben- und Mädchenschule, beide als Versuchsschulen des Institutes, untergebracht sind. Außer einer großen Anzahl von geräumigen Laboratorien und Lehrsälen befindet sich in dem mächtigen Gebäudekomplex auch eine reichhaltige pädagogische Fachbibliothek unter der Leitung des Realschuldirektors Dr. F r i e d r i c h O z o r a i.

Das Institut hält außerdem Verbindungen aufrecht mit der Gesellschaft für Kinderpsychologie (Gyermektanulmányi társaság), deren Leiter L a d i s - l a u s N a g y und Dr. R a u s c h b u r g auch zu den Vortragenden zählen; ferner mit der Gesellschaft zur Förderung der Volksbildung, deren Leiter Dr. S t e f a n v. B á r c z y und E d m u n d v. W i l d n e r



sind, und auf deren Einladung Oscar Seinig aus Charlottenburg erst unlängst einen interessanten Vortrag für die Hörer der beiden Kurse hielt.

Dem rastlosen Bemühen des leitenden Oberstudiendirektors, Herrn Dr. Weszely, ist es in kurzer Zeit gelungen, dieses neue, bisher einzig in seiner Art dastehende Organ der Lehrerbildung in den Mittelpunkt der pädagogischen Bestrebungen Ungarns zu stellen. Seine Resultate werden gewiß nicht wenig zur intensiven Entwicklung unseres Schulwesens beitragen.



## DR. LUDO M. HARTMANN, PRIVATDOZENT AN DER UNIVERSITÄT WIEN: DIE TÄTIGKEIT DES VEREINS „FREIE SCHULE“ IN DEUTSCH-ÖSTERREICH.

**I**N unserer Zeit des Rechts- und Wohlfahrtsstaates, der prinzipiell keine Tätigkeit, die auf das allgemeine Wohl abzielt, ablehnt, kann es — wenn man von den Parteien absieht, die dazu bestimmt sind, im politischen Kampfe die Macht über den Staat zu gewinnen — nicht die Aufgabe freier Organisationen sein, den Staat selbst oder einen Teil seiner Tätigkeit auf die Dauer zu ersetzen. Wenn dennoch erfahrungsgemäß gerade in unserer Zeit die vereinsmäßigen freien Organisationen immer mehr an Zahl und an Bedeutung wachsen, so erklärt sich dies aus dem Umstande, daß der Staat beständig hinter der gesellschaftlichen Entwicklung zurückbleibt und daß daher das Bedürfnis entsteht, entweder die staatliche Tätigkeit durch freiwillige Arbeit zeitweise zu ergänzen oder Institutionen zu schaffen, die dem Staate beispielgebend vorangehen und ihm neue Ziele für seine Tätigkeit weisen, oder aber die Verwaltung des Staates zu überwachen, damit sie nicht auch von den gesetzlich schon festgelegten Zielen abweiche.

Diese Aufgabe wird besonders schwierig, wo Rudimente früherer Zeiten in die Gegenwart hineinragen, die, gestützt auf bestimmte Interessengruppen, reaktionär wirken, indem sie die letzte Entwicklung verneinen und aufzuheben suchen. Ein solches Rudiment ist der Klerikalismus, dessen Staatstheorie auf die Vergangenheit zurückweist, so daß er, gestützt auf die große Macht der Kirche, die Funktionen des modernen Staatsorganismus beständig zu stören bestrebt ist. In der mittelalterlichen Gesellschaft erhob die Kirche den Anspruch auf Herrschaft über den Staat und übernahm in ihrer Art eine ganze Anzahl von Aufgaben, die der Staat noch nicht selbst auf sich genommen hatte, z. B. die Wohltätigkeit, den Unterricht. Heute, da der Staat diese Aufgaben in sein Bereich gezogen hat, will sie doch auf die Machtmittel, die aus ihrer Erfüllung entspringen, nicht verzichten — obwohl prinzipiell der Kampf im modernen Staate schon zu ihren Ungunsten entschieden ist. Der Zwiespalt aber, der hieraus entspringt, zwischen Macht (der Kirche) und Recht (des Staates), zwischen Realität und Gesetz ist um so deutlicher und um so gefährlicher, je schwächer der Staat und je stärker die Kirche ist, also nirgends so gefährlich, wie in Österreich. Diesem Zwiespalte verdankt der Verein „Freie Schule“ seine Entstehung.

Die liberale Schulgesetzgebung vom Ende der sechziger Jahre, welche den Schulzwang und die allgemeine Volksschule einführte, ist interkonfessio-

nell; sie kennt nur öffentliche Simultan- und keine konfessionellen staatlichen Schulen und schließt jedes Aufsichtsrecht der Kirchen über den Unterricht in den weltlichen Lehrgegenständen aus \*); sie ist also liberaler als die Gesetzgebung mancher anderer sonst fortgeschrittenerer Staaten. Allerdings zog sie aber nicht die letzte Konsequenz; sie fordert immer noch eine „sittlich-religiöse“ Erziehung, die dadurch bewirkt werden soll, daß für die Angehörigen der einzelnen Religionsgenossenschaften der konfessionelle Religionsunterricht obligatorisch ist. Diese gottlosen Schulgesetze („abominabiles“) sind bekanntlich von Pius IX. samt ihren Urhebern verdammt worden, und kein christkatholischer Mann ist in seinem Gewissen verpflichtet, sie zu halten. Aber da der österreichische Staat nach kurzer Zeit wieder unter die Herrschaft der Klerikalen geriet, hatte die Emanzipation der Schule von der Kirche nur zur Folge, daß der Staat jetzt als ergebener Diener des Klerikalismus durch seine eigene Verwaltung seine Schule zu klerikalisieren begann, was um so leichter gelang, als die Kirche durch den obligaten Religionsunterricht immer noch mit einem Fuße in der staatlichen Schule stand. So begannen dann, namentlich seit der christlich-sozialen Lueger-Reaktion, jene Mißstände einzureißen, gegen welche, gestützt auf das Gesetz, die „Freie Schule“ seit einem Dezennium einen heftigen Kampf mit der staatlichen Verwaltung führt. Im Staatsgrundgesetze steht zwar ausdrücklich zu lesen, daß niemand zu einer religiösen Handlung gezwungen werden darf, der nicht der hierzu berechtigten Gewalt eines andern — gemeint sind natürlich Eltern und Vormünder — untersteht. Dies hinderte aber nicht, daß Kinder angehalten werden, gegen den Willen der Eltern, an beliebig vermehrten religiösen Übungen teilzunehmen mit der Motivierung, daß diese einen Bestandteil des Religionsunterrichts bilden. Gegen diese Auffassung hat der Verein „Freie Schule“ einen zum Teil erfolgreichen Kampf geführt; es kommt doch wenigstens nicht mehr vor, daß die Kinder gestraft werden, weil sie auf Geheiß der Eltern an religiösen Übungen nicht teilgenommen haben; es wird verhindert, daß das Abgangszeugnis aus der Volksschule verweigert wird, weil der Katechet nicht dazu zu bewegen ist, einem Kinde, das an religiösen Übungen nicht teilgenommen hat, eine Note aus dem Unterrichtsgegenstande „Religion“ ins Zeugnis zu schreiben, u. ä. Aber allerdings hat sich — und das ist für den Einfluß des Klerikalismus Österreichs charakteristisch — neulich schon ein oberstes Tribunal gefunden, das sich der klerikalen Auffassung angeschlossen hat; wie denn überhaupt auch die Rechtsprechung in den letzten Dezennien sich immer mehr den herrschenden klerikalen Strömungen anpaßt.

Ebensowenig wie in der Angelegenheit der religiösen Übungen respektieren die Klerikalen das Elternrecht — das sie immer wieder gegen den Schulzwang anrufen — bei konfessionslosen (Dissidenten-) Kindern. Mit Rücksicht auf die vorgeschriebene „sittlich-religiöse“ Erziehung verlangen sie, daß auch diese Kinder einen konfessionellen Religionsunterricht genießen, und zwar — was besonders erbaulich ist — soll es gerade der Unterricht derjenigen Konfession sein, aus welcher die Eltern ausgetreten sind. Auch hier tut der Staat für die Kirche, was er irgend kann. Allein durch konsequente Aufklärung und immer erneutes Vorgehen bei den Behörden hat die „Freie Schule“ doch auch hier Erfolge erzielt. Für die österreichische Verwaltung ist es bezeichnend, daß in manchen Fällen, in denen es die Rechtslage doch nicht

---

\*) „Der Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen (außer Religion) ist unabhängig von dem Einfluß jeder Kirche oder Religionsgesellschaft.“

gestattete, den Klerikalen vollständig zu Willen zu sein, man es vorzog, die Akten im Ministerium liegen zu lassen, bis die Kinder mit vierzehn Jahren die Schule verlassen hatten und die Rekurse gegenstandslos waren. Inzwischen waren die Kinder des Religionsunterrichtes ledig; aber es war wenigstens keine Entscheidung gegen die Klerikalen ergangen.

Noch weit schwieriger ist es natürlich, die klerikalen Schulgegner da zu fassen, wo es sich nicht um konkrete Fälle und jesuitische Interpretationen handelt, sondern um das systematische Eindringen des dem liberalen Reichsvolksschulgesetzes feindlichen Geistes in die Schule. So heißt es in einer für die Lehrerbildungsanstalten approbierten Erziehungslehre: „Die G n a d e muß den Erzieher zu einem so wichtigen und schwierigen Werke unterstützen und in der Seele des Zöglings wirksam sein, um in ihm die Ähnlichkeit mit Gott immer mehr auszubilden. Darum ist das Gebet, und zwar das v e r e i n t e G e b e t von Erzieher und Zögling, als das Mittel, die göttliche Gnade zu erflehen, zugleich ein u n e r l ä ß l i c h e s Erziehungsmittel. Mit dem Gebete muß der öftere und würdige Empfang der übrigen von Gott eingesetzten Gnadenmittel verbunden werden.“ Wenn in demselben Buche die angehenden Lehrer „vor einem unterschiedslosen Lesen alles dessen, was die Klassiker geschrieben“, gewarnt werden, so mag man sich den Geist vorstellen, der in die Lehrerbildungsanstalten eingezogen ist. Und durchaus derselbe, nicht nur religiöse, sondern konfessionelle Geist beherrscht durchaus die in den Volksschulen selbst eingeführten Bücher, die als Grundlage für den vom „Einflusse jeder Kirche oder Religionsgesellschaft unabhängigen Unterricht“ dienen sollen. Schlimmer noch ist es, wie die Bewegungsfreiheit der Lehrer gehemmt wird; ist es doch vorgekommen, daß vor längerer Zeit ein Lehrer in Untersuchung gezogen wurde, weil er den Kindern erzählte, daß der Walfisch einen so engen Schlund habe, daß er nur ganz kleine Fische schlucken könne — da den Kindern der Widerspruch dieser Tatsache mit der biblischen Jonaslegende auffiel, die der Katechet kurze Zeit darauf in der Religionsstunde erzählte. Daß in gewissen Ländern nur solche Lehrer angestellt werden oder Karriere machen, die erklären, gewissen klerikalen Lehrervereinen beizutreten; daß der Katechet in der Schule vielfach tatsächlich als Inspektionsorgan der Kirche und, was schlimmer ist, der klerikalen Partei in bezug auf das Verhalten der weltlichen Lehrer dient, ergänzt das Bild, das man sich von den realen Verhältnissen des österreichischen Schulwesens zu machen hat. Nicht zu vergessen ist auch, daß der Staat die ihm auferlegte Verpflichtung, für die Lehrerbildung zu sorgen, in sträflicher Weise vernachlässigt und gern klerikalen Landesausschüssen und klerikalen Vereinen die Errichtung und teilweise Erhaltung von Lehrerbildungsanstalten überläßt, so daß in manchen Ländern die an staatlichen Bildungsanstalten herangezogenen Lehrer nur noch eine Minorität bilden. So sorgt die staatliche Verwaltung bald durch ihr aktives, bald durch ihr passives Verhalten dafür, daß der Einfluß des Staates und des Gesetzes in der Schule beständig zugunsten der katholischen Kirche zurückgedrängt wird. Da ist es nun die Aufgabe des Vereins „Freie Schule“, das Gesetz und den staatlichen Einfluß gegen die öffentliche Verwaltung zu verteidigen. Dieser Tätigkeit dienen vor allem die 231 Ortsgruppen des Vereins, die über ganz Deutsch-Österreich zerstreut sind; jede Gesetzeswidrigkeit soll festgestellt werden, damit, wenn nötig, durch Stellung von Rechtsschutz von seiten der Zentrale oder durch Rekurse an die Behörden klerikale Übergriffe zurückgewiesen werden können. Wo es liberale Ver-



tretungen in den Gemeinderäten, in den Ortsschulräten gibt, werden diese über gesetzwidrige Vorgänge unterrichtet und ihre Wirksamkeit in Anspruch genommen. Durch Versammlungen und Broschüren wird eine energische Aufklärungsarbeit und Erziehungstätigkeit geleistet, nicht nur an der Bevölkerung, die vielfach aus Unkenntnis und Indolenz die Schritt vor Schritt fortschreitende geheime Minierarbeit der Klerikalen übersieht, sondern auch an den Behörden selbst, die sich allmählich daran gewöhnen müssen, daß sie unter der Kontrolle der Öffentlichkeit stehen. Man könnte mitunter den Eindruck gewinnen, als ob der Verein „Freie Schule“ eine Sisyphusarbeit verrichte, wenn nicht der Haß, mit dem die Klerikalen ihn verfolgen, die beständigen Denunziationen insbesondere der Lehrer, die Mitglieder der „Freien Schule“ sind und gleichsam das Rückgrat ihrer Organisation bilden müssen, durch Bischöfe und klerikale Agitatoren den Beweis dafür erbrächte, das wirklich etwas geleistet wird.

Prinzipiell nicht weniger wichtig, aber infolge des ununterbrochenen, von der Verwaltung aufgedrungenen Kampfes um das Schulrecht weniger intensiv ist die positive Tätigkeit des Vereins. Nach ungeheuren Schwierigkeiten, die überwunden werden mußten, weil die Gemeinde Wien ihr Schul- und Bauaufsichtsrecht mißbrauchte, ist es gelungen, ein Musterschulhaus zu errichten, das in hygienischer Hinsicht als mustergültig angesehen werden kann. In diesem Gebäude ist eine Volksschule untergebracht, die ursprünglich vom Vereine selbst, jetzt von dem früheren Direktor als Vertrauensmann des Vereins, in eigener Regie geführt wird. Während es Wiener Vorstädte gibt, in denen 80 oder mehr Kinder in einer Klasse untergebracht werden, während in den österreichischen Landschulen, die zu zwei Dritteln noch ein- oder zweiklassig sind, auch noch mehr Kinder — wieder gegen das Gesetz — in einem engen Raum zusammengepfercht sind, ist es in der „Freien Schule“ unverbürlicher Grundsatz, daß nicht mehr als 20 Kinder in eine Klasse aufgenommen werden. Man hat ja unendlich viel über moderne Unterrichtsmethoden geschrieben; aber, organisatorisch betrachtet, ist die Grundlage für jede Reform die Verminderung der Schülerzahl; denn nur diese ermöglicht einerseits die Individualisierung, anderseits die Intensität des Unterrichtes und in letzter Linie die Anwendung irgendeiner Methode, die etwas anderes ist als Drill. Die Herabsetzung der Schülerzahl ermöglicht, wie die Erfahrung der „Freien Schule“ bestätigt hat, die Anbahnung eines Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrer und Schüler, die Herabsetzung der hohen Stundenzahl und dadurch die Vermeidung unökonomischer Zeit- und Kräftevergeudung, die zu den größten psychischen und hygienischen Schäden des heutigen Schulwesens gehört. Es wird Platz für den Handfertigkeitsunterricht und für körperliche Übungen und für all die übrigen Tätigkeiten geschaffen, die nicht minder notwendige Bestandteile des Kinderlebens sind, wie der regelmäßige Schulunterricht.

Selbstverständlich war es das Bestreben des Vereins, daß in der Schule auch ein einheitlicher wissenschaftlicher und pädagogischer Geist walte; und um zu vermeiden, daß diese Einheitlichkeit, die für das Kind von der höchsten Bedeutung ist, mehr gestört werde, als durch die Gesetze vorgeschrieben ist, wurde der obligate Religionsunterricht den weltlichen (auch für Religion geprüften) Lehrern anvertraut. Das erschien aber den Herren über die Schule staatsgefährlich, obwohl auch an öffentlichen Schulen suppletorisch Religionsunterricht von Weltlichen erteilt wird. Durch eine künstliche Interpretation der gesetzlichen Bestimmungen über die Privatschulen wurde der

Verein, nachdem er seine Beschwerde in allen Instanzen vorgebracht hatte, gezwungen, sich einen Katecheten aufdrängen zu lassen, dem die *missio canonica ad hoc* vom fürsterzbischöflichen Ordinariate erteilt worden war. Allerdings wird der Unterricht dieses Katecheten nur in Anwesenheit einer weltlichen Lehrperson erteilt. Immerhin ist aber durch das Eingreifen der Behörden bewirkt worden, daß das Kind von vornherein vor die ihm unerfüllbare Aufgabe gestellt wird, den Zwiespalt zu überwinden, der sich für die Christlichsozialen selbst in dem Gegensatze der Naturgeschichte des Wal-fisches und der Legende von Jonas ausdrückt, und den pädagogisch noch gefährlicheren Zwiespalt zwischen dem Zutrauen zur Schule und zum Eltern-hause einerseits und dem zu einer andern Person, die ihm ebenfalls mit Autorität in der Schule entgegentritt.

Selbstverständlich aber sollte das Haus und der Betrieb der „Freien Schule“ nur beispielgebend wirken. Für die Öffentlichkeit ist es lehrreich, für den Staat beschämend, wenn eingestanden werden muß, wieviel auf dem Gebiete des Schulwesens, wenn auch nur die primitivsten Anforderungen erfüllt würden, geleistet werden könnte und geleistet werden sollte. Ein Einbruch in das Prinzip der Staatsschule durch die Organisierung eines Privatschulwesens war und ist natürlich nicht beabsichtigt. Dergleichen können nur die Klerikalen mit Hilfe der Kirche und ihrer unerschöpflichen Mittel unternehmen, die ja prinzipiell die staatliche Schule überhaupt verdammen und nur, so lange sie diese überhaupt tolerieren müssen, sie wenigstens unter ihre Herrschaft zu bringen trachten. Nun haben wir zwar in Österreich noch keine belgischen Zustände; allein es ist nicht zu verkennen, daß durch die Errichtung der vielen klerikalen Lehrerbildungsanstalten, durch die vielen von verschiedenen Orden geleiteten Mädchenvolksschulen und höheren Töchter Schulen, durch die minderwertigen geistlichen Gymnasien, die von den Regierungen das Öffentlichkeitsrecht erhalten haben, ein vielversprechender Anfang gemacht worden ist, um das zu erreichen, was etwa in Frankreich vor der Verweltlichung der Schule erreicht war. Die Krönung des klerikalen Schulsystems soll die Errichtung einer katholischen Universität in Salzburg sein, einer sogenannten „freien“ Universität unter bischöflicher Aufsicht, für die ein starker Verein unter der Führung des Kardinals von Salzburg eine rührige Propaganda betreibt und die in dem Momente errichtet werden wird, in welchem Aussicht vorhanden ist, daß der Staat schwach genug geworden ist, auch hier auf seine Rechte zu verzichten und dagegen die Pflicht auf sich zu nehmen, die klerikale Mißgeburt in bezug auf Berechtigungen (Staatsdienst usw.) den staatlichen Universitäten gleichzustellen. All diese Strömungen werden getragen von außerordentlich starken klerikalen Organisationen, wie dem katholischen Schulvereine, dem Bonifazius-, dem Pius-Vereine usw., die, durch die Hierarchie einheitlich geleitet, in jedem Dorfe im Pfarrer ihren natürlichen Vertreter, in der christlich-sozialen Partei und im Feudaladel ihre mächtigen Protektoren haben. Diesen gewaltigen Werkzeugen des Kulturkampfes gegenüber ist die „Freie Schule“ in der Tat noch schwach, und wenn in dem Kampfe um geistige Freiheit von vornherein Sonne und Wind ungleich verteilt sind, so erschweren die politischen Verhältnisse in dem Nationalitätenstaate Österreich den Kampf noch mehr.

Es ist nicht anders möglich und selbstverständlich, daß die „Freie Schule“ ein deutscher Verein ist und ihre Tätigkeit auf deutsches Gebiet beschränkt, während sie andern analogen Vereinen den Kampf auf anderssprachigem

Gebiete überläßt. Aber, so sonderbar es klingt, gerade infolge des notwendigen nationalen Kampfes in Österreich haben die Deutschen es verlernt, sich einheitlich zur Erreichung bestimmter Zwecke zusammenzuschließen. Die nationalen Parteien haben sich gewöhnt, die andern Parteien der gleichen Nationalität nur nach dem Grade — dem wirklichen oder angeblichen — ihres Nationalismus zu beurteilen. Dies zeitigt die sonderbare Erscheinung, daß sich insbesondere die deutschnationalen bürgerlichen Politiker weigern, mit ihren Volksgenossen, die zur sozialdemokratischen Partei gehören, gemeinsam zur Erreichung der eminent nationalen Ziele der „Freien Schule“ zusammenzuarbeiten. So ist z. B. das Unsinnige geschehen, daß der „Freien Schule“ der Konkurrenzverein „Freie deutsche Schule“ an die Seite gesetzt worden ist, der angeblich dieselben Ziele verfolgt, jedoch mit Ausschluß der Mitarbeit der einen Hälfte des deutschen Volkes. Wie immer in solchen Fällen, vermindert die Teilung die Stoßkraft, und wenn auch die „Freie deutsche Schule“ keine irgend nennenswerten Propagandaerfolge aufzuweisen hat, genügt doch ihre Existenz, um vielen Indolenten und um ihr weltliches Heil Besorgten eine Ausrede zu gewähren, sich keinem von beiden Vereinen anzuschließen, indem sie das unvernünftige Schlagwort, daß ihnen die „Freie Schule“ nicht national genug sei, wiederholen. Selbstverständlich spielen die Klassengegensätze auch auf der andern Seite eine Rolle, so daß die „Freie Schule“ mitunter zwischen zwei Feuern steht und in Zeiten heftiger politischer Kämpfe an manchen Orten ihre Arbeit zeitweise einzustellen genötigt ist.

Immerhin, trotz aller taktischen Schwierigkeiten, darf man an der steigenden Wirksamkeit der „Freien Schule“ nicht verzweifeln. Je drückender die klerikale Macht wird, je mehr sich der Staat — ohne Rücksicht auf das von ihm selbst gesetzte Recht — vor ihr beugt, desto mehr wird die Notwendigkeit des Zusammenschlusses empfunden werden und desto mehr Früchte wird die Aufklärungs- und Erziehungsarbeit des Vereins „Freie Schule“ zeitigen.



## PROFESSOR BIDART, DIREKTOR DER LEHRERBILDUNGSANSTALT IN LOCHES: DIE MÜTTERSCHULEN IN FRANKREICH.



IE beschäftigen sich mit 2—6 jährigen Kindern. Fast in allen Gemeinwesen, angefangen bei einer Einwohnerzahl von 4000 bis 5000, gibt es solche Schulen, ganz besonders aber in Arbeiterdistrikten, wo die Frau in der Fabrik arbeitet und sich daher um ihre Kinder nicht kümmern kann. Diese werden einer Kindergärtnerin anvertraut, die die vollkommene Lehrerinnenbildung nachweisen muß. (Vor 1881 waren die Diplome von niedrigerem Wert.) Zwei oder mehrere Gehilfinnen, je nach der Zahl der Zöglinge, stehen der Leiterin zur Seite.

Alle diese Mütterschulen ohne Ausnahme sind gemischte Schulen und nehmen Knaben und Mädchen auf. (Von den Volksschulen für Kinder von 6—13 Jahren sind diejenigen in den 10 000 kleinen Gemeinden, die nur eine Schule besitzen, gemischt, dort, wo mindestens zwei Schulen bestehen, für Knaben und Mädchen getrennt.)



Die Mütterschulen sind eine Gründung für sich, d. h. sie haben mit den Volksschulen für Kinder zwischen 6 und 13 Jahren nichts zu tun. Das unterscheidet sie von den „Kleinkinderklassen“, die den Mädchenschulen angeschlossen sind und die 4—7 jährige Knaben und Mädchen aufnehmen, um sie hernach an die Mädchen- und Knabenschulen am Orte abzugeben.

Wie der Name sagt, müssen die Lehrerinnen der Mütterschulen zugleich auch Mütter sein.

Sie sind Mütter in dem Sinne, daß sie die Stelle der Mutter vertreten, die ihrem Heim nicht vorstehen kann. Sie liebken die Kleinen, Zärtlichkeit und frohe Laune sollen ihnen die lebhaften und oft recht lauten Freuden ihres jungen Alters verschaffen; mit einem Wort, sie werden nicht mit der Strenge gehalten, die der Schulunterricht im vorgerückteren Alter zuweilen erheischt.

Sie sind Mütter auch in dem Sinn, daß sie sich im besonderen um die Reinhaltung der Kleinen bekümmern: Vornehmlichstes Erziehungsmittel einer französischen Mütterschule ist ein Waschraum, wo die Kinder sich zu reinigen lernen, wenn sie sich beschmutzt haben oder wenn sie von zu Hause aus nicht sauber gehalten werden. In vielen Mütterschulen hat jedes Kind sein Handtuch, das es am bestimmten Platz aufheben muß.

Immer zum selben Zweck, den Kindern Freude zu geben, nehmen die Lehrerinnen auch teil an ihren freien Spielen während der Erholungspausen. Sie leiten sie zum friedfertigen Spiele an, ohne Zank und Unwirschheiten. Sie lehren die Kinder Spiele, wenn diese nicht von selbst die nötige Initiative ergreifen. Es wird marschiert und gesungen, leichte Turnübungen entfalten Biegsamkeit und Festigkeit der jungen Körper. Das Gefühl für Ordnung, Zucht und Rhythmus, das ja die beste Frucht der Erziehung ausmacht, wird in den Kleinen herangebildet.

Durch die Sorgfalt um die Reinlichkeit, durch die Spiele und Bewegungsübungen beginnen also die Mütterschulen die Erziehung zuerst durch Beschäftigung mit dem Körper. Sie setzen diese halb körperliche, halb intellektuelle Erziehung fort durch Unterricht im Singen, im Zeichnen, in der Handfertigkeit.

Die 2—4 jährigen Kinder lernen durch Abhören richtig zu intonieren und die Worte des Liedes deutlich auszusprechen. Schon dies Resultat allein wäre ein erfreuliches. Nichts ist wohlthuender, als diese zarten Stimmen von weniger als sechsjährigen Kehlen ganz gleichzeitig einsetzen, rein singen, den Takt halten und wieder verklingen zu hören.

Der erste Handfertigungsunterricht läßt aus Würfeln, Brettchen und Stäbchen Bauten aufführen. Mit den Würfeln und Brettchen und Holzklötzchen werden Mauern, Türme, Häuser, Ställe, Wohnungen mit Zimmern und Gängen gebaut, mit einem Wort, eine große Zahl von Formen und Kombinationen ausgeführt. Des Kindes kleines Gehirn entwirft einen Plan, arbeitet an seiner Durchführung, modifiziert wieder, sucht neue Eingebungen und verwirklicht endlich das geträumte Ideal. Dann lobt und bewundert die Lehrerin, und die Freude glänzt auf der Stirn des kleinen Erfinders, der kleinen Baumeisterin. Aber ungeachtet des Lobes macht die Lehrerin aufmerksam hier auf einen Proportionsfehler, dort auf einen Mangel an Parallelismus oder Symmetrie. Die Lehrerin trägt das Fehlerhafte behutsam ab und setzt es im Geist des Kindes, doch fehlerlos wieder zusammen. Keine Übung schärft so sehr die Intelligenz: Man hat ganz stumpfe Geister beim Spielen mit Baukasten erwachen sehen.

Das Programm der Mütterschulen enthält weiter Übungen im Papierfalten, im Zerschneiden von Pappdeckeln, im Flechten vielfarbiger Wollfäden oder Papierstreifen. Immer vollführt die Hand, was die Vorstellung ihr eingibt; immer wird die Erziehung des Gehirnes durch die Erziehung bestimmter Organe ergänzt.

Dasselbe Prinzip leitet den Zeichenunterricht: Das Kind baut zuerst Formen mit den Würfeln und Stäbchen, dann zeichnet es dieselben. Es versteht, was es herstellt; die Linien, die es zieht, bedeuten eigene Vorstellungen. Und nachdem es die stofflich hergestellten Kombinationen auch bildlich darzustellen versucht hat, beginnt bald auch die Einbildungskraft von selber, neue Formen mit dem Griffel oder Bleistift auf Schiefertafel oder Papier hinzuwerfen.

Und hier ein weiterer Grad in der intellektuellen Erziehung: Die Lehrerin nimmt ein Bild (eines Tieres, einer Pflanze, eines Werkzeugs usw.), beschreibt es und läßt es hierauf beschreiben. Nun spricht das Kind selbst; es lernt seinen Gedanken auszudrücken nicht mehr bloß durch Konstruktion oder Zeichnung, sondern mittelst der Sprache. Die Idee dringt von den Sinnen zum Gehirn, präzisiert sich und wird dank den Worten, die sie ausdrücken, etwas Bestimmtes.

Auch alles mögliche Beobachtete wird vom Kind sprechend wiedergegeben: die Speisen, die Kleider, Werkzeuge, Tiere usw. Nach und nach ergreift das Kind Besitz von der äußeren Welt, die es schildert, nachdem es sie beobachtet hat.

Das Programm empfiehlt, immer mit der jeweiligen Jahreszeit im Einklang zu bleiben betreffs der gewählten Schulbeispiele, damit die unmittelbare Beobachtung der Phänomene soviel als möglich der Wiedergabe vorangehen könne. Im Oktober die Weinlese und die Getränke. Im November, wo der Tag immer kürzer wird, die Beleuchtung, die Zündhölzchen, die Kerze, die Lampe, das Petroleum, das Gas usw. Im Dezember die Kälte, den Schnee, das Eis, die Heizung, Brennmaterial und Öfen. Im Januar die Decken, die Wolle, die Pelze, die Kleiderstoffe. Im Februar die Nahrung. Im März Holz, Steine, Eisen, Ziegel, Glas. Im April die Vegetation, die Blumen, die Blätter, das Entstehen der Früchte. Im Mai die Milchwirtschaft, Milch, Butter, Käse. Im Juni das Heuen und die Ernte. Je nach den Umständen macht man auf den Sturm, den Regen, die Wolken, den Wind, das Gewitter aufmerksam.

Da die Kinder vor allem Tiere lieben, so nennt das Programm die gewöhnlichen Tiere, die die Lehrerin von den Kindern beobachten und beschreiben lassen soll: das Pferd, den Ochsen, den Esel, den Hund, die Katze, das Schwein, die Ziege, das Schaf, die Ente, die Gans, Süß- und Seewasserfische, den Hasen, das Kaninchen, das Eichhörnchen, die Hühner, Tauben, Schwalben, Spatzen, die Vogelnester, die Insekten.

Die Aufmerksamkeit der Kinder wird nun auf die geographischen Eigentümlichkeiten ihrer Umgebung gelenkt. Man führt sie ins Freie und zeigt ihnen den Berg, den Hügel, das Plateau, den Wasserfall, den Bach, den Strom, das Tal, das Meer, das Schiff, den Leuchtturm, die Landzunge usw. Für alle jene von diesen Phänomenen, die am Orte nicht angetroffen werden, ersetzt eine Erzählung die Beobachtung: Hier ersteigt das Kind eine neue Staffel auf der Leiter des Intellektualismus: Man verlangt von ihm, sich vorzustellen, was es nicht gesehen hat.

Nach dieser Richtung hin, aber auf anderem Gebiet, wird es weiter angeregt. Man weiß, wie sehr die Kinder das Erzählen lieben. Die Lehrerin der Mutterschule muß in der schwierigen und wichtigen Kunst zu erzählen geübt sein und einen hohen Grad von Vollkommenheit erreicht haben. Sie muß bei dem, was sie erzählt, mitgerissen werden oder doch wenigstens aus- sehen, als ob sie es wäre; sie sagt manches geheimnisvoll, wieder anderes lustig und wieder anderes mit Schrecken und von mehr oder weniger ent- sprechenden Gesten begleitet.

Die Lehrerin lehrt praktische Moral, indem sie den Kindern die Regeln des Umgangs mit den Eltern einprägt, mit den Geschwistern, den Groß- eltern, mit alten Leuten überhaupt, mit den Lehrerinnen, den Kameraden, den Vorübergehenden auf der Straße. Man gewöhnt die Kinder an Höflichkeit und gute Haltung.

Und nun, nachdem die Kinder eine Grundlage von Moral und von Schick- lichkeit erhalten haben, können sie kleine Gedichte auswendig lernen. Sie sagen sie meist mit sehr korrekter Betonung und Aussprache auf. Man hört sechs- und fünfjährige Kinder der Mütterschulen oft besser deklamieren, als Achtjährige aus der Volksschule, wo diese Übung nicht immer so gepflegt wird wie in der Mutterschule.

Dem Lehrer der Volksschule wird auf diese Art, statt verwahrloster Proletariatskinder, ein ausgezeichnetes Schülermaterial übergeben.



## DR. ARVID MÖRNE, FINNLAND: DIE VOLKS- HOCHSCHULEN IN FINNLAND\*).

**D**IE ersten finnischen Volkshochschulen in Finnland wurden 1892 in Ilmola, Limingo, Hvittis und Jorois Gemeinden gegründet. Der Direktor der letztgenannten Lehranstalt, Herr Hjalmar Mikander (jetzt Vorsteher der Volkshochschule im nördlichen Savolax), dürfte gegenwärtig als die leitende Persönlichkeit unter den finnischen Volks- hochschullehrern des Landes angesehen werden.

Jedoch waren diese vier Volkshochschulen nicht die ersten innerhalb der Grenzen des Landes. Bekanntlich erstrecken sich an den Küsten Finn- lands entlang zwei, von einer schwedischen Bevölkerung bewohnte Ge- biete, und hier wurde schon 1889 in der kleinen Stadt Borgå eine Volks- hochschule eröffnet. Im Jahre 1891 entstanden noch zwei schwedische Volks- hochschulen, eine in Esbo und eine in Kronoby Gemeinden. Vorsteher der letztgenannten Schule wurde Herr Johannes Klockars, der noch jetzt seinen Posten innehat.

Die zwei Namen, die ich genannt, vertreten die Traditionen in der Volks- hochschulwelt Finnlands. Und nicht nur diese zwei, sondern so gut wie alle Volkshochschullehrer und Lehrerinnen, die sich jetzt im Alter von 50 und 40 Jahren befinden und dabei gewesen sind, den Grund der Institution zu

\*) Dr. Mörne bittet uns mitzuteilen, daß wir die Einleitung seines Aufsatzes, die die Entwicklung der finnischen Volkshochschulen aus den Grundtvigschen Anschauungen schilderte, deshalb weggelassen haben, weil wir über die Grundtvigschen Volkshoch- schulen, anlässlich von Aufsätzen über die dänischen Volkshochschulen schon mehrfach ausführlich berichtet haben.



Tabelle I. Die finnischen Volkshochschulen in Finnland im Schuljahr 1911—1912.

	Wie viele Jahre die Schule gearbeitet hat	Anzahl der Schüler im Schuljahr 1911—1912								Die Vorkenntnisse der Schüler					Anzahl der Lehrer			
		Knaben	Mädchen	Summe	Grundbesitzer	Nicht-Grundbesitzer	Andere Berufe	Freischüler	Interne	Stipendiaten	Betrag der Stipendien	Eine höhere Schule besucht	Die Volkshochschule besucht	Die Volkshochschule durchgesehen	Die Volkshochschule nicht besucht	M.	W.	
Im westlichen Finnland .....	20	15	25	40	27	9	4	13	20	12	405:—	2	1	35	2	6	6	
In Mittel-Savolax .....	20	29	39	68	48	16	4	17	61	15	452:—	3	17	43	17	4	4	
Im südlichen Osterbotten .....	20	18	35	53	46	6	1	—	35	8	—	—	—	37	8	3	3	
Im nördlichen Osterbotten .....	20	17	20	37	31	6	—	9	16	—	—	—	1	20	10	4	4	
In Lahtis .....	19	38	72	110	90	7	13	23	55	8	420:—	4	3	89	7	6	5	
In Tavastland .....	18	29	33	62	52	7	3	7	36	6	822:50	2	—	53	5	4	3	
In Nykyrka .....	18	25	41	66	44	10	12	14	3	10	450:—	5	—	36	11	4	3	
In Mittel-Finnland .....	18	14	19	33	20	12	1	15	24	11	711:—	—	—	15	6	3	3	
Im nördlichen Savolax .....	17	36	45	81	61	14	6	23	81	15	615:—	4	—	67	11	4	5	
Im nördlichen Karelén .....	17	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Im südwestlichen Karelén .....	17	4	30	34	24	10	—	14	23	10	190:—	1	—	22	8	3	2	
In Mittel-Osterbotten .....	16	14	15	29	24	5	—	8	7	2	175:—	—	3	21	2	4	3	
In Kymmenedalen .....	16	5	23	28	20	6	2	2	22	2	125:—	1	—	22	4	1	4	
Im westlichen Nyland .....	15	13	15	28	15	11	2	10	27	10	500:—	2	—	22	3	3	3	
In Egentliga Finnland .....	13	44	27	71	57	12	2	9	36	2	100:—	4	14	49	1	3	3	
Im äußersten Norden .....	11	16	24	40	33	5	2	6	35	5	225:—	3	—	11	6	20	3	
Im östlichen Karelén .....	6	17	31	48	29	11	8	23	35	16	607:—	—	1	38	6	4	3	
In Sörnäs (Helsingfors) eine christliche ..	5	23	45	68	47	14	7	6	64	6	855:—	5	2	46	6	9	6	
In Tusby .....	5	24	41	65	41	19	5	15	41	8	450:—	4	2	45	5	3	4	
In Puhos .....	5	10	5	15	6	4	5	1	5	7	325:—	1	—	7	3	4	4	
In Räisälä .....	4	19	38	57	46	10	1	12	—	17	425:—	—	—	37	7	13	3	
Im östlichen Tavastland .....	4	12	15	27	24	3	—	8	21	3	92:—	1	—	18	3	5	3	
Im nördlichen Satakunta .....	3	13	31	44	36	6	2	4	24	—	—	—	—	28	10	6	5	
In Mittel-Tavastland .....	3	30	34	64	45	11	8	9	—	9	350:—	—	—	48	10	6	4	
In Jämsä .....	3	6	16	22	9	12	1	14	—	8	370:—	1	—	16	1	4	3	
In Kajana .....	3	15	16	31	21	10	—	15	27	13	545:—	1	—	8	1	22	2	
Im östlichen Osterbotten .....	3	10	16	26	17	7	2	26	—	20	1020:—	—	3	10	5	4	3	
Summe .....		496	751	1247	913	243	91	303	691	228	10589:50	45	29	843	141	205	101	93

(Die Auskünfte von der Volkshochschule im nördlichen Karelén fehlen.)

Tabelle II. Die schwedischen Volkshochschulen in Finnland im Schuljahre 1911—1912.

	Wie viele Jahre die Schule gearbeitet hat	Anzahl der Schüler im Schuljahre 1911—1912								Die Vorkenntnisse der Schüler					Anzahl der Lehrer			
		Knaben	Mädchen	Summe	Grundbesitzer	Nicht-Grundbesitzer	Andere Berufe	Freischüler	Internen	Stipendiaten	Betrag der Stipendien	Keine höhere Schule besucht	Die Volkshochschule besucht	Die Volkshochschule durchgegangen	Die Volkshochschule nicht besucht	M.	W.	
Die Volkshochschule zu Borgå.....	23	12	27	39	25	5	9	11	—	11	670:—	1	—	35	2	1	8	2
Die Volkshochschule in Mittel-Nyland.....	21	20	10	30	13	10	7	—	26	12	900:—	2	—	26	—	2	4	3
Die Volkshochschule in Kronoby.....	21	20	21	41	32	3	6	8	7	5	165:—	2	1	29	8	1	3	2
Die schwedische Volkshochschule im süd-westlichen Finnland.....	19	9	14	23	18	5	—	2	12	6	415:—	—	—	19	1	3	2	2
Die Volkshochschule Ålands.....	17	14	15	29	19	7	3	5	22	13	510:—	1	2	23	1	5	5	2
Die Land- und Hauswirtschaftsschule in Vestankvarn.....	17	8	11	19	13	6	—	5	12	5	375:—	—	—	18	—	—	4	3
Die Land- und Hauswirtschaftsschule in Närpes.....	11	19	14	33	26	4	3	4	—	—	—	—	—	30	3	—	4	2
Die Land- und Hauswirtschaftsschule im östlichen Nyland.....	7	13	19	32	20	12	—	12	25	10	600:—	—	—	28	3	1	5	2
Die Volkshochschule im westlichen Nyland	7	9	13	22	8	13	1	16	—	16	925:—	1	—	17	3	1	4	2
Die Land- und Hauswirtschaftsschule in Vörå.....	5	13	8	21	16	4	1	—	3	—	—	—	—	16	5	—	6	3
Die Volkshochschule in Lappfjärd.....	5	13	8	21	16	2	3	21	—	6	260:—	—	—	18	3	—	4	2
Die ambulatorische Volkshochschule in Mittel-Österbotten.....	4 <sup>1/2</sup>	24	29	53	43	8	2	—	—	—	—	—	—	40	11	2	6	2
Die Volkshochschule „Bredablick“.....	4	10	18	28	23	5	—	1	—	—	—	—	—	21	3	4	3	2
Die schwedische Volkshochschule.....	4	16	10	26	15	7	4	—	25	10	1,080:—	2	12	11	—	1	11	5
Summe		200	217	417	287	91	39	85	132	94	5,900:—	9	15	331	43	21	69	34

schaffen, haben ihre Impulse von Dänemark erhalten. Die Grundtvigsche Volkshochschulidee, besonders so wie sie von Ludwig Schröder und Paul la Cour in der berühmten „erweiterten“ Volkshochschule in Askov entwickelt worden ist, hat sie begeistert, und ihre Tätigkeit hat darauf gezielt, jene auf finnländischen Boden zu verpflanzen. Auch in unseren Volkshochschulen hat der mündliche Vortrag, darauf zielend, in der Bauernjugend ideelle Interessen zu erwecken, eine größere Rolle gespielt als das verstandesmäßige Einlernen der Fachkenntnisse. In den schwedischen Volkshochschulen Finnlands hat man die Dichtung Grundtvigs direkt verwerten können, da ja dänische Literatur ohne besondere Schwierigkeit von Schweden gelesen werden kann. Eine große Rolle spielen hier wie in Dänemark die alten skandinavischen Götter- und Heldensagen, die selbstverständlich in der schwedisch-finnländischen Bauernjugend das Gefühl ihrer skandinavischen Nationalität stärken. Brauche ich noch zuzufügen, daß diese Tendenz Hand in Hand mit einem loyalen Streben bei den Lehrern geht, das natürliche Gefühl im Volke für das für Schweden und Finnen gemeinsame finnländische Vaterland zu erhalten und zu erweitern. Die Gedichte Runebergs sind ja schwedisch geschrieben und werden natürlich in unseren schwedischen Volkshochschulen gelesen. Übrigens stehen sowohl die schwedischen als die finnischen Schulen den großen, humanitären Strömungen im europäischen Kulturleben offen. Das Nationale ist vorwärts gegangen, aber hat nicht wie bei Grundtvig alles beherrscht.

Wenn die Prinzipien Grundtvigs in den finnischen Volkshochschulen Finnlands angewandt werden, stellt sich der Lehrer natürlich auf den Boden der nationalen finnischen Kultur. Er erklärt Kalevala, das tiefsinnige National-epos der Finnen. Auch in der modernen finnischen Literatur, die in den letzten Jahrzehnten in innerer Reife und äußerer, formeller Bildung bedeutende Fortschritte gemacht hat, findet er reichlichen Stoff zu einer Tätigkeit im nationalen Geist.

Es muß noch erwähnt werden, daß der Unterrichtsplan auch den Naturwissenschaften Platz bereitet hat, und daß in den Volkshochschulen auch Elementarunterricht vorkommt. Man beschäftigt sich mit Buchführung, man unterrichtet die Schüler im Aufsetzen schriftlicher Akten, wie Kaufbriefe, Kontrakte u. a. Und vor allem repetiert man den Volksschulkursus im Rechnen und Rechtschreibung. Schließlich — hier blickt wieder die Grundtvigsche Idee hervor — widmet man dem gemeinsamen Durchlesen der vornehmsten und dem Volke am leichtesten zugänglichen Werke in der Literatur der Muttersprache viele Zeit.

Ich darf diese Darstellung nicht enden, ohne darauf hinzuweisen, daß das letzte Jahrzehnt den Unterricht in den jetzt zahlreichen Volkshochschulen Finnlands vor ein sehr ernstes Problem gestellt hat. Auf vielen Seiten werden Forderungen laut auf einen rationelleren Landwirtschaftsunterricht für das Volk und, im Zusammenhang damit, auf mehr Raum für die in einigen Schulen benachteiligten physisch-mathematischen Fächer. Zwar hat sich die Volkshochschule in Finnland vom ersten Anfang an auf einen rationelleren Grund gestellt als die dänische. Ich erwähnte schon, daß die Naturwissenschaften im Stundenplan einen Platz haben. In die meisten (und seit einigen Jahren in alle) Schulen ist außerdem praktischer Unterricht eingeführt worden: für die Schüler in Tischlerei, für die Schülerinnen im Weben, Nähen und Kochen. Und dazu ist für die Schüler noch ein kurzer Kursus in der Landwirtschaft gekommen. Aber dies wird nicht als genügend angesehen. „Die



Kenntnis der Bedingungen der Landwirtschaft, diese Kenntnis, welche die Hauptbedingung des Wohlstands der Nation ist, muß das ackerbautreibende Volk in seinen Schulen vor allem anderen erwerben," ruft man. Und man hat vielleicht recht. Die Volkshochschule kann zwar nicht eine Landwirtschaftsschule werden, aber sie soll alle ihre Kräfte darauf einsetzen, in ihren aus Ackerbauerfamilien hervorgegangenen Schülern Liebe zum Beruf des Ackerbauers zu wecken und sie dazu zu veranlassen, nach beendigem Kursus die einjährigen Fachschulen für Landwirtschaft zu besuchen, welche jetzt überall entstehen und sich mit der Zeit wohl über ganz Finnland ausbreiten werden.

Ein Kursus in einer finnländischen Volkshochschule dauert 6 Monate (1. November bis 1. Mai). Unsere Schulen sind (im Gegensatz zu den dänischen) gemischt. Das durchschnittliche Alter der Schüler wechselt zwischen 18 und 20 Jahren. Die Mehrzahl der Schüler entstammt der selbstbesitzenden Bauernklasse, aber eine bedeutende Minorität gehört der Volksschicht der kleinen Fronbauern und Ackerarbeiter. Beinahe alle Schulen haben ein Internat. Die Schüler wohnen also in der Schule gehörenden Häusern und nehmen ihre Mahlzeiten mit den Lehrern zusammen ein. Der Umgang zwischen Lehrern und Schülern beschränkt sich nicht bloß auf die Stunden und die Mahlzeiten. Gemeinsame Diskussionsabende, Gesellschaften und Ausflüge werden veranstaltet, und man sucht übrigens so viel wie möglich der Schule ein familienhaftes Gepräge zu geben. Diesem Volkshochschulleben fehlt nicht eine soziale Bedeutung. Man beachte, daß obgleich zwischen Schülern und Lehrern durchaus keine soziale Entfernung merkbar ist, diese dennoch, sowohl männliche als weibliche, zum überwiegenden Teil höhere Schulen absolviert haben und daß eine bedeutende Zahl der Lehrer an der Universität zu Helsingfors Examina gemacht hat. Und es ist vielleicht von noch größerem Wert, daß zwischen der Bauern- und der Arbeiterjugend ein Kameradschaftsband angeknüpft wird.

Während des größten Teils ihres Daseins sind die Volksschulen Finnlands durch die Opferwilligkeit einzelner Mitbürger und Landgemeinden erhalten worden. Die wiederholten Anheimstellungen des Landtages an die Regierung des Großfürstentums um Anweisung finnländischer Staatsgelder zu diesem Zwecke wurden nur in geringerem Maße bewilligt, bis der Systemwechsel nach dem politischen Großstreik im Jahre 1905 den Volkshochschulen plötzlich einen Staatszuschuß verschaffte, welcher ihre Stellung sicherte. Bekanntlich hat die Reaktion augenblicklich wieder die Oberhand. Das ganze Kulturleben Finnlands leidet unter ihrem Druck. Ob die Volkshochschulen ihren Staatszuschuß behalten werden, ist sehr zweifelhaft.

Gegenwärtig bestehen 41 Volkshochschulen in Finnland, 14 mit schwedischer \*) und 27 mit finnischer Unterrichtssprache. Wenn wir von der Volkshochschule im nördlichen Karelen absehen, von der Auskünfte fehlen, sind diese Schulen zusammen von 1664 Schülern besucht worden oder durchschnittlich 41,6 pro Schule. In den schwedischen Volkshochschulen ist die Gesamtanzahl der Schüler 417 oder durchschnittlich 29,8 pro Schule gewesen, in den finnischen 1247 oder im Durchschnitt 48 pro Schule.

In den schwedischen Volkshochschulen haben 85 % der Schüler höhere Volksschulen durchgegangen oder haben entsprechende Kenntnisse gehabt;

\*) Die schwedische Volkshochschule zu Helsingfors, die nur an gewissen Abenden der Woche arbeitet, ist nicht in diese Statistik aufgenommen worden.

69 % sind Söhne und Töchter grundbesitzender Bauern. 32 % sind Interne. Die entsprechende Prozentzahl in den finnischen Schulen sind 74 %, 73 % und 55 %.

In den schwedischen Volkshochschulen wurden während des Jahres an 94 Schüler 5900 finnische Mark in Stipendien gegeben, was durchschnittlich 421 Fmk. pro Schule und 63 Fmk. pro Stipendiat gibt. In den finnischen Schulen wurden während derselben Zeit an 228 Schüler 10 589 Fmk. verteilt oder durchschnittlich 407 Fmk. pro Schule und 46 Fmk. pro Stipendiat.

## CHRONIK

**D**IE Lagerfeuer Mädchen in Amerika: Ein sehr eigenartiger Versuch positiver Moralerziehung ist in Amerika gemacht worden. Es handelt sich um die Lagerfeuer Mädchenbewegung, über die Dr. Luther H. Gulick auf dem im Haag abgehaltenen II. internationalen Kongreß für Moralerziehung berichtete. Die „Lagerfeuer Mädchen“ sind eine nationale Organisation für Mädchen; ihre Wirksamkeit erstreckt sich auf die Förderung der richtigen Lebensweise. Die Gründer gingen von der Ansicht aus, daß das Alltagsleben genug Schönes und Wunderbares enthalte, um interessant und anziehend zu erscheinen; die meisten Menschen aber erkennen dies nicht, und es sei darum nötig, vor allem der jungen Weiblichkeit in all diesen Beziehungen die Augen zu öffnen. Die Tätigkeiten, welche der Verein zur Grundlage von Rang und Ansehen in der Organisation machte, umfassen die gewöhnlichen notwendigen Beschäftigungen der Hausfrau, wie z. B. Waschen, Bügeln und Kochen, kurz kleine Alltagspflichten, die sehr oft als unwichtig hingestellt werden. Die Organisation sieht sie aber nicht nur als Pflichten, sondern als Taten

an, die mit Eifer und Mut, welche aller Ehren wert sind, unternommen werden müssen; auf diese Weise wird den Mädchen die Romantik und Wichtigkeit derselben klar.

Die Organisation setzt sich aus lokalen Unterverbänden, die wieder aus einzelnen Gruppen bestehen, zusammen. Jede derselben umfaßt etwa 6 bis 20 Mädchen im Alter von 12 bis 20 Jahren. An der Spitze einer jeden solchen Gruppe steht eine ältere Frau, die „Wächterin des Feuers“, deren Charakter und Persönlichkeit sie zur Leitung ganz besonders geeignet erscheinen lassen.

Von dieser „Wächterin“ abgesehen, gibt es drei Rangsstufen, nämlich „Holzsammler“, „Feuermacher“ und „Fackelträger“. In die erste Klasse kann jedes Mädchen aufgenommen werden, das bei dem „Ratsfeuer“ — wie die allmonatliche, mit einem gewissen Zeremoniell umgebene Zusammenkunft des „Lagerfeuers“ genannt wird — den Wunsch ausspricht, ein Lagerfeuer Mädchen zu werden und das Lagerfeuergesetz zu befolgen. Die „Wächterin des Feuers“ erklärt ihm dann das Gesetz, welches es Satz für Satz wiederholen muß. Dieses enthält keine Verbote, sondern ist rein positiver Natur, wie die nach-

stehend aufgeführten einzelnen Punkte zeigen.

„Suche Schönheit“ heißt das erste Gesetz. Dieses bedeutet, daß das Lagerfeuer mädchen in allem Schönheit fordern soll, daß es lernen soll, sie zu sehen und zu schätzen, wo sie sich auch immer darbieten möge, sei es in der Natur oder in den Menschen, und daß es dort, wo Schönheit fehlt, helfen soll, sie zu schaffen.

„Sei dienstfertig“ ist das zweite Gesetz, welches die Liebe als Alpha und Omega jedes Dienstes ansieht.

Der dritte Punkt des Gesetzes heißt „Vermehre dein Wissen“. Dies bezieht sich nicht notwendigerweise auf Bücherwissen, sondern auf die Art des Wissens, das die Frau braucht, um den vielen heutzutage an die Frauen gestellten Anforderungen in wirksamster und geschicktester Weise gerecht zu werden. Dies haben die Frauen bis jetzt noch nicht gelernt, und dieser Umstand ist der Grund dafür, weshalb in den Großstädten so viele kleine Kinder auf den Straßen spielen und so viele aus Mangel an geeigneter Nahrung und Fürsorge sterben.

„Sei zuverlässig“, ist ein weiterer Punkt des Gesetzes und will sagen, daß das Lagerfeuer mädchen andern Menschen und seinen eigenen Idealen gegenüber ehrlich und treu sein soll, daß es nicht voreilig zu Werke gehen, was es aber einmal unternommen hat, ohne zurückzuschrecken zu Ende führen soll.

„Halte auf Gesundheit“; diesen Punkt betont das Gesetz des Lagerfeuers nicht so sehr deshalb, weil die Gesundheit etwas Wünschenswertes an sich ist, sondern mehr aus dem Grunde, weil ihr Besitz dazu befähigt, mit viel mehr Kraft und Begeisterung an das Lebensgeschäft heranzugehen und wirksamer an der Arbeit teilzunehmen.

„Lobe und preise die Arbeit“ ist der sechste Punkt des Gesetzes. Für

viele Menschen ist die Arbeit bloße Qual, und manche betrachten sie als einen dem Menschen auferlegten Fluch, während sie in Wirklichkeit eine unserer größten Segnungen ist. Das Lagerfeuergesetz lehrt, die Arbeit zu ehren und zu preisen; es hebt sie vom Niveau einer bloßen Notwendigkeit zu dem der Zweckmäßigkeit empor.

Der letzte Punkt des Gesetzes ist der Imperativ: „Sei glücklich“. Es ist eine feierliche und gebieterische Pflicht, glücklich zu sein, und dieses Gebot bedeutet, daß die wahre Quelle aller Freude, wie die wahre Quelle der Schönheit, im Geiste liegt; daß das Glück eine Seelenstimmung ist.

Um zur nächsten Rangstufe, der einer Feuermacherin, aufzusteigen, muß das Lagerfeuer mädchen gewisse Anforderungen erfüllen, von denen einige hier aufgezählt seien:

1. Zusammen mit den andern Bewerberinnen mindestens zwei Mahlzeiten für Lagerfeuersversammlungen zubereiten und auftragen helfen (dies schließt selbständigen Einkauf der Nahrungsmittel, Kochen und Servieren des Mahles und Überwachen des Feuers in sich).

2. Ein Paar Strümpfe und ein gestricktes Unterkleid ausbessern und ein Handtuch säumen.

3. Mindestens einen Monat lang ordnungsgemäß Buch führen über alle Einnahmen und Ausgaben.

4. Wenigstens einen Monat lang bei offenem Fenster oder im Freien schlafen.

5. Einen Monat lang täglich wenigstens eine halbe Stunde körperliche Übungen im Freien machen.

6. Sich mindestens einen Monat lang von Zuckerwerk und Sodawasser zwischen den Mahlzeiten enthalten.

7. Die Hauptursachen der Kindersterblichkeit im Sommer aufzählen und angeben können, auf welche Weise dieselbe herabgesetzt werden könne.



8. Wissen, was zu tun ist, wenn die Kleider einer Person Feuer gefangen haben; bei Ertrinkenden; bei Schnittwunden, erfrorenen Füßen und Ohnmachtsanfällen.

9. Einfache Verbände anlegen können und den Gebrauch des Wundpflasters kennen.

10. Den Lebenslauf irgendeiner Frau kennen, die für das Land oder den Staat viel getan hat.

Solche und weitere ähnliche Anforderungen sind an sich natürlich nicht von besonderer Wichtigkeit, zeigen aber, welche Art der Tätigkeit das Lagerfeuer als wichtig ansieht und mit Ehren und Auszeichnungen belegt.

Außer der Erfüllung dieser Anforderungen muß die Bewerberin noch 20 besondere „Verdienste“ aufweisen können, die sie aus folgenden sieben Gruppen auswählen kann: Gesundheitswesen, Haushalt, Handfertigkeit, Lagerfeuerwesen, Naturwissenschaft, Geschäft und Vaterlandsiebe; doch muß davon mindestens ein Verdienst in jeder dieser Gruppen erworben sein, aber nicht mehr als fünf in ein und derselben, außer der des Haushaltwesens.

Bei der Bewerbung um den Rang einer Fackelträgerin muß die Feuermacherin weitere 15 Verdienste aufweisen können.

Indem so die Feuermädchenbewegung bestrebt ist, einen Antrieb zum Leben im Freien, zu gesunder Unterhaltung, zur Interessenahme an häuslichen Dingen zu geben und das Alltagsleben anziehender und freudiger zu gestalten, kurz indem sie eher das Gute fördern als das Böse verhindern will, stellt sie einen neuartigen Versuch zu positiver, aufbauender Moralerziehung dar, der Nachahmung verdient.



**Schulen für Väter:** Der Verband der amerikanischen Frauen hielt kürz-

lich in Chicago eine große Versammlung ab, um gegen den Vorschlag des Staates Ohio, welcher die Ehescheidung schwieriger gestalten will, zu protestieren. Eine andere Resolution, die auf Antrag der Doktorin Jarron angenommen wurde, geht dahin, daß Schulen errichtet werden sollen, in denen die Männer, vor allem die Ehemänner, in den verschiedenen Kenntnissen, welche die Erfüllung der väterlichen Pflichten vollkommener gestalten, unterwiesen werden sollen.

G. C.



#### **Körperausbildung in der Schule:**

Lange wurde die körperliche Erziehung in den Schulen Frankreichs stark beiseite geschoben. Wohl sprach Rousseau von körperlichen Übungen in seinem Emile. Aber aus der Theorie wurde niemals Praxis. Die ganze erste Hälfte des XIX. Jahrhunderts hindurch ließ die Philosophie der Enzyklopädisten die Pädagogik und den menschlichen Körper völlig vergessen.

Aber nach dem Krieg von 1870 besann man sich in Frankreich eines besseren. Man kam auf den Gedanken, daß es nicht genüge, alles, was jung war, unter die Waffen zu rufen, man müßte schon die Schulkinder auf ihren künftigen Beruf vorbereiten. Man wollte sie zuerst kräftigen und schaffte verhältnismäßig sehr kostspieliges Turngerät (Trapez, Ringe, Leitern, Reck, Hanteln usw.) an. Auch machte man kleine Holzgewehre und rüstete Schülerbataillone damit aus.

Das Geräteturnen dauerte nicht lange. Nach einigen Monaten wurden die Apparate zurückgestellt. Dieses Turnen war zu gefährlich. Die Schülerbataillone ihrerseits wurden belacht oder mit Achselzucken abgetan.

Der Versuch, in die Schule das

Turnen einzuführen, war kläglich gescheitert. Man sprach noch hier und da vom Turnen; aber man glaubte nicht mehr daran; es wurde als Kuriosum aufgefaßt.

\* \* \*

1898 wurden neue Anordnungen für einen regelmäßigen Turnunterricht erlassen. Die Lehrer hielten sich schlecht und recht daran. Dann vergaß man sie wieder. Kein Lehrer wußte ja was vom Turnen. Man hatte „Reglements“ erlassen, ohne die Lehrer dafür auszubilden.

Da kam ein neuer Klang aus dem Norden. Das schwedische Turnen hielt seinen Triumphzug durch den Kontinent. Das Volk schien sich auf einmal für Körperübungen zu interessieren. Die Presse war voll von Sport. Nun wurden auch die Lehrer im Turnen unterwiesen. Ihren Kasernendienst benutzte man dazu, um sie während 10 Wochen in die Spezialkurse der militärischen Turnschule von Joinville-le-Pont zu schicken. Um ferner diese in der Kenntnis der physischen Erziehung ausgebildeten Lehrer anzufeuern, wurden mehrere Vereine begründet. Die beiden wichtigsten sind: „Körperliche Erziehung in der Schule“, ein Verein der sich mit den Unterrichtsmethoden und mit der Unterstützung des Lehrers in seiner Aufgabe eines physischen Bildners beschäftigt, und „Spiel und Sport in der Schule“, ein Verein, der die Öffentlichkeit über die Vorteile körperlicher Stählung aufzuklären strebt. — Die Vereine wirken bei den öffentlichen Körperschaften auf Gewährung von Krediten hin, von Territorien für Spielzwecke, ferner auf die Abschaffung von Gesetzen, die die Bewegung für körperliche Erziehung einschränken können (z. B. die zivile Verantwortlichkeit des Lehrers).



#### Aus der Wiener Volkshochschule:

Das „Volksheim“, die bekannte, einzigartige Wiener Volkshochschule, versucht sich eben jetzt mit einer neuen Methode des Anschauungsunterrichts; es gibt der Wiener Bevölkerung einen umfassenden Einblick in die Kunstschatze auf dem Gebiet des Porträts, die der Boden ihrer Vaterstadt trägt, aber nicht in den öffentlichen Galerien, sondern ehrfürchtig umhegt im Innern der Patrizierhäuser als kostbares Erbteil von Väterzeiten her oder in wohlgezählten Reihen verwahrt von verständnisvollen Sammlern. Im Sinne seiner Aufgabe der Volksbildung hat das Volksheim zugleich seinen Besuchern die kunstgeschichtliche Führung von Fachmännern geboten, die diese sorgfältig zusammengetragenen, sonst der Öffentlichkeit verschlossenen künstlerischen Dokumente, die die Jahrhunderte umfassen, erläuterten.

Die hervorragendsten vertretenen Wiener Sammlungen sind die der Herren Kommerzialrat Julius Reich, Professor v. Angeli, Stephan v. Auspitz, Dr. Eisler, Graf Lanckeroni, A. v. Strasser sowie vieler anderen Persönlichkeiten der Universität und Hochfinanz. Zu den wertvollsten Stücken gehörte neben einem prachtvollen Romney, der einzig in Wien ist, der „Don Prospero Quintavalle“ von Bernardo Campi aus dem Venedig des 16. Jahrhunderts. Er ist einem Tizianporträt ebenbürtig. — Ein wertvolles Gegenstück ist ein durch seelische Vertiefung überraschender Makart — die Gattin des Universitätsprofessors Fournier darstellend.

Und noch eine Perle birgt diese Ausstellung, eine Federzeichnung: Hugo v. Hofmannsthal in seinem Arbeitskabinett von Rauchinger. Der Künstler hat das Helldunkel der Wangen durch gefüllte Rhomben erzeugt, wobei ein weißgelassener Raster der plastischen Biegung folgt.

Die Fernwirkung ist eine äußerst lebendige.

„Wir sehen ein Bildnis von Lenau, im Irrenhause gemalt; eine Goethes-  
skizze. Uns entzückt ein Aquarell  
von Daffenger: sein Söhnchen und  
neben diesem ein „Kinderkopf“ von  
Eugène Carrière!

Ein Ölgemälde von Hans Krüger  
zeigt die nachmalige Gattin des  
großen Chirurgen Billroth als halb-  
wüchsiges Mädchen. Durchsichtig  
schmächtig, mit lebhaftem Gesicht,  
sitzt es im graugewürfelten Kattun-  
kleid mit überm Tisch verschränkten  
Armen und einigen Feldblumen.

Die Ausstellung ermangelt nicht  
prächtiger Lenbachs, Waldmüllers,  
Canons, Rahls; Lawrence ist gut  
vertreten, ebenso Maes. Selbstver-  
ständlich bilden ein Hauptkontingent  
spezifisch wienerische Künstler von  
einst und jetzt. Im ganzen eine  
Veranstaltung, die weite Kreise mit  
künstlerischem oder kulturhistori-  
ischem Interesse dem „Volksheim“  
und dessen großzügigen Beschickern  
zu danken haben.

G. B.

#### Eine Kinderbibliothek in Indien:

Als ein Symptom der geistigen Auf-  
wärtsbewegung in Indien mag er-  
wähnt werden, daß speziell in den  
unter einheimischen Fürsten stehen-  
den Staaten sehr viel Interesse auf  
Ausgestaltung des Bibliothekswesens  
gelegt wird. So hat der Staat Baroda  
im Westen Indiens, unweit Bombay,  
in der Staatshauptstadt eine Zentral-  
bibliothek angelegt, welche eine eigene  
Frauen- und Kinderbibliothek mit  
spezieller Ausstattung für Bedürf-  
nisse dieser Leserkategorien enthält.

Die Idee der speziellen Kinder-  
abteilungen in Bibliotheken kam von  
Amerika, wie überhaupt die große  
Anzahl indischer Studenten an ame-  
rikanischen Hochschulen eine gewisse

Wechselbeziehung zwischen beiden  
Ländern, ein Übergehen amerikani-  
scher Erfahrungen auf Indien er-  
leichtert.

Im Zusammenhang mit der Kinder-  
bibliothek sollen auch Vorlesungen,  
die dem kindlichen Intellekt angepaßt  
sind, speziell mit Lichtbildern aus-  
gestattet, stattfinden.

O. Shastra.



**Die Schülerselbstmorde:** Die  
Schuljugend wird in der Klasse mit  
allen falschen Vorurteilen der mensch-  
lichen Gesellschaft bekannt gemacht.  
Sie hört in dem geschichtlichen  
Unterrichte von rühmlichen Helden-  
taten berühmter Kriegshelden und  
den Schrecken der Schlachten, aber  
wenig von den günstigen Einflüssen  
des Friedens, ohne den ein kultureller  
Fortschritt ein Ding der Unmöglich-  
keit ist. „Dulce est pro patria mori,“  
wird dem jungen, unreifen Menschen  
immer wieder vorgetragen, und er  
gewöhnt sich langsam daran, den  
militärischen Ehrbegriff zur Richt-  
schnur seines Verhaltens zu machen.

Wenn der Lehrer den Schüler  
schlecht klassifiziert, empfindet er  
die nichtgenügende Note als eine  
Schande und Schmach. Er sieht  
sich als ein unfähiges Wesen hin-  
gestellt und läuft Gefahr, seine  
Vergehungen als ein Verbrechen zu  
betrachten, das man geradeso büßen  
kann, wie der Feldherr, der sich  
nach der verlorenen Schlacht den Tod  
gibt. Die Schülerselbstmorde, von  
denen man alljährlich zu unzähligen  
Malen in der europäischen Presse liest,  
sind eine Folge der falschen Er-  
ziehung, in der der unmoderne Ehren-  
kodex aus der grauen Ritterszeit nicht  
ausgemerzt ist. Man sucht in Lehrer-  
kreisen in schlechter Weise die Jugend  
vor den ihr drohenden Gefahren zu  
bewahren, indem man sich der irrigen  
Annahme hingibt, der Schüler werde



nicht blindlings ins Verderben rennen, wenn man ihm keinen „Fünfer“ gebe und ihn womöglich immer milde beurteile. So ein Mittel wird in den seltensten Fällen den Todeskandidaten von seiner Tat zurückhalten. Wird dagegen die militärische Anschauung, die mit dem Dasein eines Menschen sein willkürliches Spiel treibt, in der Schule bekämpft, so muß sich die heranwachsende Generation dem Gedankengang des freidenkenden Pädagogen anpassen und über die Beleidigungen der Ehre ganz andere Ansichten als früher hegen.

Es ergibt sich daraus eine bedeutende Fortschrittsmöglichkeit für die gesamte Menschheit. Die Jugend darf nicht für den Krieg, sondern müßte für den Frieden begeistert werden. Geschieht es so häufig, daß man ihr Vorbilder aus dem militärischen Leben bringt, dann wird sie leicht in den Fehler fallen, es sei eine kriegserziehende Erziehung die schönste und edelste. Man muß ihr das Werden der internationalen Weltorganisation anschau-

lich schildern und durch die Einführung von Friedensgedenktagen die Wichtigkeit des Pazifismus darlegen. Die Erkenntnis des Zusammenschlusses der Kulturvölker zu einer großen Einheit würde eine Revolutionierung ihres Seelenlebens bewirken. Sie würden sich als nichtswürdig betrachten, nicht einst als reife Männer für den kampflosen Ausgleich der streitenden Nationen sich einzusetzen. In der Geschichte gibt es hervorragende Persönlichkeiten, die an der Ausgestaltung des internationalen Weltfriedens mitarbeiteten. Wenn ein Kant in einer kriegerischen Epoche das Wort: „Ewiger Friede“ aussprach und sein Ideal mutig der eroberungslüsternen Menge gegenüber stellte, so wird die Jugend aus dem geradezu heroischen Wirken des großen Philosophen für einen humanen Gedanken, von dem das Wohl und Wehe der Menschheit abhängt, verstehen, wie kulturfördernd Friedenshelden sich bewähren können.

*Dr. Ernst Czuczka.*

# RICHTUNGSLINIEN DES FORTSCHRITTS VON PROFESSOR DR. R. BRODA · PARIS

---

## DAS VOLKSHOCHSCHULPROBLEM.

**D**AS Übergreifen einer gewissen „Bildung“ auch auf die breitesten Volksschichten ist eine Tatsache, die nicht mehr in der Zukunft, die in der Gegenwart liegt, während sie all den Jahrtausenden der Vergangenheit als eine schwer erreichbare Utopie erscheinen mußte.

Aber die Erfahrung hat gezeigt, daß mit der Verbreitung der elementaren Kenntnisse auch in der untersten arbeitenden Schicht durchaus nicht eine vollgültige Befriedigung aller vorliegenden geistigen Bedürfnisse, eine Lösung des Volksbildungsproblems, ein stabiler Zustand erreicht sei, im Gegenteil: Während die Massen der Vergangenheit in ihrer Unwissenheit ruhig verharrten und wenig oder keine Anstrengung machten, sich aus ihr zu<sup>1</sup> erheben, sehen wir, daß die halbgebildeten Massen von heute oder doch die Besten aus dieser Masse sich leidenschaftlich nach mehr Bildung, mehr Wissen emporsehen.

Die psychologische Erklärung ist übrigens leicht. Wer nichts weiß, mag das als naturgegeben hinnehmen; wer etwas weiß, erfährt eben daraus, wieviel ihm zu vollständigem Wissen fehlt. Wer sich einen Teil der bürgerlichen Hochkultur angeeignet hat, erkennt daran, daß diese Kultur viel Macht nach außen und viel Möglichkeiten seelischen Werdens dem Ich vermittle, er will bis zur Vollkultur aufsteigen.

So sehen wir in allen modernen Kulturländern ein reges Interesse der Massen für weitere Bildung, wir können es am massenhaften Zuspruch der später zu erörternden Volksbildungsinstitute ablesen. Besonders lebhaft wird dieses Interesse bei den städtischen Massen, deren gewerbliche oder kommerzielle Beschäftigung ihnen den Wert des Wissens alltäglich vor Augen führt, am allerlebhaftesten bei der großindustriellen, von sozialistischen Ideen erfaßten Arbeiterschaft.

Der deutsche Sozialismus will ja eine Anwendung wissenschaftlicher Grundsätze auf die Probleme des Lebens darstellen, seine politischen Beweisführungen gehen auf nationalökonomische Thesen zurück, und der Arbeiter, der aus den elementarsten Klasseninstinkten heraus sich der Sozialdemokratie anheimgibt, muß so nach Aneignung des entsprechenden wissenschaftlichen Rüstzeuges streben.

Der Sozialismus hebt ihn auch rein seelisch gerade in seinen besten Stimmungen aus der Sphäre des alltäglichen Lebens heraus, weist ihn auf ein fernes Zukunftsziel hin, gibt ihm Anreiz, sich mit geistigen Dingen zu beschäftigen, und da ist es naturgemäß wieder die Bildung in erster Linie, die als Pfortnerin dieser höheren geistigen Welt fungiert und die ihrerseits wieder auch stärkstes Selbstziel geistiger Bestrebungen ist.

---

Inwieweit haben all diese Bestrebungen organischen Wert für die Entwicklung der Gegenwartsmenschheit? Zunächst stellt es an und für sich bereits eine organische Vervollkommenung des *genus humanum* dar, wenn seine Mehrheit einen höheren Entwicklungsgrad geistiger Reife besitzt.

Man mag über den Wert des Wissens für das individuelle Glück welcher Meinung immer sein, man mag selbst dem Irrwahn huldigen, daß die Unwissenheit und Bedürfnislosigkeit den Menschen glücklicher mache, als Entfaltung vielfältiger Empfängnismöglichkeiten; daß jedoch das wissende Wesen in der organischen Stufenleiter über dem unwissenden steht, daß die Linie, die vom Tier über den Naturmenschen zum dumpfen Arbeitsmenschen späterer Zeiten herauführt, beim Übergang zum arbeitenden Menschen, der ein Weniges von den Gesetzen der Natur und seines eigenen Lebens kennt, einen Schritt nach vorwärts tut, daran kann ja ein Zweifel nicht bestehen.

Bildung der Massen, und zwar nicht bloß die Elementarbildung, die nur gewisse, im Kampfe ums Dasein notwendige Fertigkeiten sowie das Rüstzeug für weitere Bildungsarbeit gibt, sondern auch diese höhere Bildung selbst, welche den Gesichtskreis erweitert, liegt also zweifelsohne im Sinne der Imperative organischer Vervollkommenung.

Diese Massenbildung ist auch unumgänglich, wenn die Elite selbst, welcher die produktive Arbeit für Fortbildung von Wissen und Kultur obliegt, in dieser ihrer Betätigung ihr Bestes leisten soll. Zunächst bedarf die letztere staatlicher Hilfe für ihre Universitäten und Bildersammlungen, ihre Forschungs- und Kunstinstitute, und in unseren modernen, demokratischen Gemeinwesen wird ihr diese Unterstützung um so eifriger zuteil, je mehr die Massen, die auf die Parlamente entscheidenden Einfluß haben, Verständnis für all diese Kulturbetätigung besitzen. Wie gefährlich andererseits das Unverständnis der Massen für Kulturfragen, für Wissenschaft und Kunst werden kann, lehrt das Beispiel jener klerikal regierten Länder, deren klerikale Massen von wichtigen Zweigen der Kultur nichts wissen wollen und dem Kulturfortschritt so viele Fußangeln legen.

Aber auch abgesehen von all diesen materiellen Bedingungen bedarf die Elite der ideellen Befeuerung durch die Begeisterung der Massen für ihr Tun. Das Bewußtsein, dem höchsten Sehnen ihres Volkes zu dienen, gibt ihr die treibende Kraft.

Auch hier spielen übrigens ideelle und materielle Motive ineinander, denn die Bücherproduktion wie die Schöpfung von Gemälden hängt vom Wissen und Kunstverständnis, wenn auch nicht der ganz breiten Masse, so doch einer recht breiten Mittelstandsschicht ab; je höher sich ihre Bildung entwickelt, desto mehr Absatz finden die Erzeugnisse der kulturell produktiven Schichten, desto leichter wird es ihnen, in ihrer Betätigung zu beharren.

Damit die produktive Elite Bedeutendes schaffe, muß sie ferner aus begabten Menschen bestehen, eine Auslese von Talenten umfassen. In den Aristokratien der Vergangenheit kam im wesentlichen nur die sozial oberste Gesellschaftsschicht als Rekrutierungsfeld der kulturell produktiven Schicht in Frage. Die Begabungen, die in der breiten Masse des Volkes schlummern mochten, wurden nicht zu kulturellem Tun erweckt.

Je mehr jedoch Bildung in die Massen dringt, desto eher wird es möglich, daß auch der begabte Sohn, daß auch die begabte Tochter des Volkes sich zur kulturellen Produktion aufschwingen, und einer der wesentlichsten Werte



der Bewegung, welche dem Volke Bildung vermitteln will, ist es: das Reservoir, aus dem die tätigen Köpfe in Auslese der Besten zu schöpfen sind, zu erweitern, jedes Talent und vor allem jedes Genie, das nur irgendwo in der breiten Volksmasse vorhanden sein mag, für Zwecke der Fortbildung heranzuziehen, keines verdorren zu lassen.

Überblicken wir all diese Gesichtspunkte, so sehen wir, daß die Bildung der Massen ihre organische Vervollkommnung und damit einen Selbstzweck darstellt, auch wenn diese Massen überwiegend rein rezeptiv auf kulturellem Gebiete bleiben. Wir sehen jedoch auch, daß eben diese Massenbildung wichtige Vorbedingung für ein umfassendes Schaffen der produktiven Schichten bildet, und wenn von jenen Seiten, welche der modernen Demokratie feindlich sind, vielfach darauf hingewiesen wird, daß die herrschende Klasse allein für Kulturproduktion genüge und durch die Handarbeit der Mehrheit zu erhalten sei, wenn zum Beweise dieser Meinung auf Griechenland, in dem ja tatsächlich die Sklaven rein passiv für die kulturell tätige Herrenschicht frohndeten, hingewiesen wird, so vergißt man daran, daß die soziale Demokratisierung heute schon viel zu weit gediehen ist, um an Wiederherstellung starrer Klassenschichtung auch nur ernsthaft denken zu lassen, daß der politische Einfluß dieser Massen, ganz ungleich der antiken, auf Sklaverei aufgebauten Gesellschaft, heute so groß ist, daß ihre Unkultur eine Kulturblüte in der Elite brutal zerstören würde, und daß die wirtschaftlich erfolgreichen Söhne des Volkes heute bereits allerorten in die herrschenden Schichten aufsteigen und dadurch, wenn sie unkultiviert sind, Unkultur allüberall hintragen. Wir haben heute nur die Wahl zwischen einer kulturell hochstehenden Demokratie, die ihre geistige Auslese zu den Gipfelpunkten der geistigen Bildung hinanträgt und einer kulturellen Versumpfung, die das individuelle Schaffen der Besten immer wieder durch Nichtverstehen hemmt und am Erfolge hindert.

Was kann geschehen, um diesem wichtigen Imperative Genüge zu leisten, um Hochbildung zu verbreiten? Die obligatorische Volksschule reicht offenbar für diese Zwecke nicht aus. So sehr es wünschenswert und in einigen der höchststehenden Länder erreichbar sein mag, die Schulpflicht und vor allem die Fortbildungsschulpflicht bis zu den reifsten Jugendjahren auszudehnen, kann es sich doch immer nur einerseits um die Aneignung gewisser nützlicher Fertigkeiten, andererseits um die Schaffung einer Grundlage, auf der sich dann geistige Bildung aufbauen mag, handeln.

Näher dem Ziele schon kommt das ausgebildete Stipendiensystem Neuseelands, das allen begabten Volksschulkindern die Möglichkeit zur weiteren Vervollkommnung an Mittel- und Hochschulen verleiht und damit die freien Berufe aus einer Auslese der Volksmassen rekrutiert, zugleich aber die wirtschaftliche Verwüstung, die in der Nichtnutzbarmachung der Talente in der breiten Volksschicht für jene Berufe, in denen sie Entsprechendes leisten könnten, besteht, vermeidet.

Aber auch dieses System, das gewiß die geistige Leistungsfähigkeit eines Volkes bedeutend erhöht, trägt dem Bedürfnisse der breiten Schichten nach geistiger Fortbildung und Erlangung vollständiger kultureller Rezeptivität nicht zur Genüge Rechnung, weil ja naturgemäß nur jene kleine Minderzahl des Volkes, welche für die freien Berufe erforderlich ist, an die höheren Schulen gezogen wird. Gibt es mehr Intelligenzen im Volke, mehr rezeptive Begabungen als für die genannten Zwecke erforderlich sind, so müssen sie eben

aus ökonomischen Gründen von dieser höheren Bildung ausgeschlossen bleiben.

Wird durch dieses neuseeländische System der Notwendigkeit einer Erweiterung des Reservoirs für die Bildung der produktiven Elite Rechnung getragen, so kann andererseits dem eingangs skizzierten Imperativ: 1. organischer Vervollkommenung der Massen vermöge der Gewinnung eines großen geistigen Gesichtskreises, 2. Stützung der geistigen Elite durch eine rezeptiv starke Masse, nur durch ein Volkshochschulsystem Rechnung getragen werden.

Ehe wir daran gehen können, die Technik eines solchen vollkommenen Systems zu skizzieren, müssen wir an Hand jener Methode, die in diesen Spalten immer befolgt wird, die zahlreichen Versuche, die in den verschiedenen Kulturstaaten bereits gemacht worden sind, kritisch würdigen.

Nicht hinreichend bekannt ist es in der Tat, wieviel bereits auf dem Gebiete des Volkshochschulwesens experimentell geschehen ist, und wie eine Kombination gewisser wertvoller Systeme bereits zur Schöpfung eines wahrhaft seinem Ziele gerecht werdenden Systems genügen würde.

Die Schwierigkeit liegt eben darin, daß die einzelnen Systeme ihre Vollendung in verschiedenen Ländern erreicht haben, daß jedes derselben allein den Endzwecken des Problems nicht gerecht wird und daß es an entsprechender Fühlung zwischen den einzelnen nationalen Volkshochschulbewegungen bisher gefehlt hat. Als solche wollen wir im folgenden der Reihe nach besprechen:

1. Die bloßer Anregung und geistiger Aufrüttelung dienenden „Universités populaires“ Frankreichs und der andern romanischen Länder.
2. Die einer Erweiterung der Schulbildung dienenden Lehrkurse der „University extension“ in England resp. die wesensverwandten „Volkstümlichen Universitätskurse“ Deutschlands und Österreichs, resp. die gleichfalls sehr nahestehenden Kurse der „Arbeiterakademie“ in Norwegen, des „Arbeiterinstituts“ in Schweden und der finnischen „Volksbildungsgesellschaften“.
3. Die Volkslaboratorien in Wien und die Volkshochschulen Amerikas, die bereits festeren Griff an die Gesamtpersönlichkeit legen, wahre Volkshochschulen darstellen.
4. Die Bauernhochschulen Dänemarks, welche den vollkommensten Typus in dieser Richtung verwirklicht haben.

Die „Universités populaires“ sind in Frankreich aus der Verbrüderung von Hochschulintelligenz und Arbeiterschaft, wie sie die Dreyfus-Affaire mit sich brachte, entstanden. Die intellektuellen Schichten innerhalb des Bürgertums, in ihrem Kampfe um die im Falle Dreyfus verletzte abstrakte Gerechtigkeit politisch isoliert, erfaßten die Möglichkeiten, die aus einer Heranziehung der Arbeiterschaft zu ihren geistigen Bestrebungen lagen und gründeten die ersten „Universités populaires“ in den Pariser Vorstädten. Allüberall zeigte sich weitgehendstes Verständnis und leidenschaftliches Interesse. Einige dieser Institute gewannen bald tausende von Hörern, tausende von zahlenden Mitgliedern.

Eine eigentliche Schulfunktion war ihnen allerdings fremd. Sie sollten den Massen bloß die Schönheit der modernen Kultur erschließen und sie zum Denken anregen, ihnen geistige und sittliche Reife geben. All dies glaubte man durch einzelne Vorträge bedeutender Intellektueller über die spezifischen Gebiete ihres Forschens und Schaffens zu erreichen.

Die oben geschilderte Woge politischer Begeisterung brachte es mit sich, daß viele bedeutende Männer der Wissenschaft und Kultur sich unentgeltlich und gern für diese Vorträge zur Verfügung stellten, und auch das Neugierdeinteresse daran, einen bedeutenden, in der Presse vielbesprochenen Mann kennen zu lernen, mochte manchen Hörer zu diesen Vorträgen treiben.

Anknüpfend an die Vorträge wurden dann allerdings auch einige Lehrkurse in solchen Fächern, welche der Masse nahe lagen, wie Esperanto, englische Sprache, Stenographie, eingerichtet, aber ihre Schülerzahl blieb immer klein im Vergleich zur Zahl der Besucher der großen Vortragsabende. Diese letztere wird nur übertroffen von der Masse, die sich zu gewissen sonntäglichen Festen drängt, in denen Dichter der Arbeiterklasse ihre Werke vortragen.

Die umfassendste dieser Anstalten war die Volksuniversität im Faubourg St. Antoine, die sich „La cooperation des idées“ nannte. Die Zahlung von 50 Centimes monatlich berechnete sich zum Hören sämtlicher Vortragskurse und Veranstaltungen, die im Laufe des ganzen Monats stattfanden. Es gab keinerlei andere Zahlungsbedingungen. Angehörige aller politischen und geistigen Gruppen waren bei den Kursen willkommen.

Eine gewisse Erschwerung des Werkes lag in der Tatsache, daß die Arbeiter, ermüdet von dem langen Arbeitstage oder niedergedrückt durch unfreiwillige Arbeitslosigkeit, nicht mit vollkommener geistiger Frische zum Abendkurse kommen können. Eben diese mindere geistige Aufnahmefähigkeit verlangte nach anregender geistiger Nahrung, die die Nerven aufpeitscht, und so konzentrierte man sich auf die wechselnden, die Neugierde stets wachhaltenden Vorträge, während systematischere Kurse an der Übermüdung der Zuhörer eine schwer zu übersteigende Schranke gefunden hätten.

Immerhin konnte man einige Vorträge vielfach zu einer Gruppe zusammenfassen, so daß doch eine etwas systematischere Bildung vermittelt wurde. Eine eigene Monatsschrift, in welcher der Inhalt der wichtigsten Kurse zusammengefaßt wurde, erhöhte auch den Wert der Studien \*).

Die Kurse haben weite Bande der Kameradschaft und Bruderschaft zwischen den Schülern geschaffen, auf ihrem Boden entstand ein weiter und aufgeklärter Familienkreis. Man konnte eigenartige psychische Stimmungen einer Vereinigung der durch Gefühlsgemeinsamkeit, gemeinsame soziale Tendenzen zusammengeschlossenen Schichten beobachten.

Der Ruf der Pariser Anstalten drang in die französische Provinz, und in allen größeren Städten erwachsen gleichartige Volkshochschulen. Er drang weiter nach den andern romanischen Ländern. Blühende Volkshochschulen entwickelten sich besonders in Italien. Die Mailänder Università popolare brachte es bald zu 4559 Hörern, ihre Vorträge und Kurse betreffen Arbeitergesetzgebung, Naturwissenschaften, die Geschichte Mailands, Sozialhygiene, Volkswirtschaft, italienische Literatur, Chorgesang usw. Der Unterricht wird von den Professoren und Ingenieuren der großen Schulen erteilt, und volle Lehrfreiheit ist den Rednern gewährleistet. Die Volkshochschule von Mailand setzt sich das Ziel, die gemeinsame und lautere Werkstätte aller ehrlich gedachten und anständig vorgetragenen Ideen zu sein. Die vornehmsten Vertreter der Universität nehmen an der Volkshochschule teil, und Männer, wie der Abgeordnete Varazani, der Schriftsteller Molinari, widmeten ihr ihre besten Kräfte.

Unter den Hörern überwiegen die industriellen Arbeiter.

---

\*) Siehe den Aufsatz des Herausgebers dieser „Cahiers de l'université populaire“, Henri Dagan, in der Aprilnummer 1908 der „Dokumente des Fortschritts“.



In Rom ging die Initiative zur Volkshochschule von der Vereinigung freier Dozenten aus, und zwar bereits im Jahre 1901. Der Lehrstoff wurde in vier Gruppen, Literatur, und Kunst, Gesetzgebung und Medizin, geteilt.

Auch in Spanien gab sich reges Interesse für die neue Bewegung kund \*). 1903 wurde in Valencia eine Volkshochschule nach Pariser Muster gegründet, die dank den Anregungen des republikanischen Schriftstellers Blasco Ibanez einen großen Ruf erlangte. 1904 wurde in Madrid eine Volkshochschule begründet, Vorträge, Kunstführungen in alte Städte und an landschaftlich schöne Punkte, musikalische Abende, alles fand reiches Interesse. Anfangs waren diese Vorträge im Madrider „Athenäum“ untergebracht, das gleichfalls Vorträge für Arbeiter veranstaltet. Seither haben sie sich räumlich von ihm getrennt. Seit 1906 erhalten sie eine kleine Staatssubvention, und es werden auch Vorträge für Taubstumme und Blinde, künstlerische Ausflüge für die in Asylen untergebrachten Kinder veranstaltet.

In Barcelona ist ein besonders günstiger Boden für die Volkshochschulbewegung, da die geistig rege Bevölkerung der Stadt, unbefriedigt durch den unzureichenden offiziellen Unterricht des spanischen Staates, seit langem gewohnt ist, auch für den Volksschulunterricht autonome Bildungsanstalten zu schaffen. Anschließend wurde dann das „Atheneo obrero“, eine für die Arbeiterschaft bestimmte Volkshochschule, und das „Atheneo encyclopedico“, das sich an alle breiten Volksklassen wendet, eröffnet. Beide haben eigene Gebäude, in denen neben den für die große Öffentlichkeit bestimmten Vorträgen auch ernste systematische Kurse stattfinden. Insofern reichen beide Anstalten bereits an den Typus der ausgebildeten Volkshochschulen heran, die wir an dritter Stelle besprechen werden.

Auch in Ägypten sind Volkshochschulen, speziell im Kreise des italienischen Bevölkerungselementes, entstanden. So hat die Alexandriner Volkshochschule sich die allgemeine Verbreitung wissenschaftlicher und literarischer Kultur unter der italienischen Bevölkerung Alexandriens zum Ziele gesetzt. Die Redner sind frei in der Wahl ihrer Themen, die Volkshochschule sagt stolz in ihrem Berichte, daß keinerlei Autorität sie bevormunde und sie die Freiheit der Redner und die Würde der Studien durch ihre absolute Unabhängigkeit gewährleiste.

Wurde dadurch naturgemäß eine schwere Zersplitterung der ganzen Bildungsbestrebung heraufbeschworen, so hat sich die Volkshochschule andererseits eine Bibliothek und einen Lesesaal sowie die zu Unterricht und Experimenten notwendigen Laboratorien angegliedert und auch unter den Lehrern der höheren Schulen eine Reihe von Lehrkräften gewonnen, so daß immerhin Ersprießliches geleistet werden konnte.

In Belgien haben sich die Volkshochschulen in engem Anschluß an die französischen entwickelt. Schon im Jahre 1901 wurden in Mons, Charleroi und Brüssel Volkshochschulen gegründet, denen bald ähnliche Institute in allen Städten und Industrieorten des Landes folgten. Im Mittelpunkt stehen die freien Vorträge über verschiedene Themen, welche das Bildungsinteresse der Bevölkerung wachhalten. Ernsteres, systematisches Studium wird nur in wenigen Instituten, so im Foyer intellectuel im Brüsseler Vorort St. Gilles, betrieben. Sein Wahlspruch heißt: „Wenn die Arbeiterklasse sich befreien will, muß ihr erstes Ziel sein, sich von der Unwissenheit, ihrem größten Feinde, freizumachen.“ Die Volkshochschule unterhält Kurse

\*) Siehe die Enquete, die Henri Dagan in der Aprilnummer 1908 der „Dokumente des Fortschritts“ veröffentlichte.

über so verschiedenartige Probleme, wie Geologie, Meteorologie und Chemie einerseits, Stenographie und Russisch anderseits. Allwöchentlich wird geturnt, es finden Fechtübungen statt, photographische Kurse, Chorgesang, Orchesterspiel usw. Es besteht eine Auskunftstelle über Fragen des Rechtes, des Handels, der Technik und Industrie, eine Stellenvermittlung, eine Säuglingsfürsorge und eine Bibliothek von mehr als 3000 Bänden.

In andern Städten sind es die Gemeindeverwaltungen, welche die Volkshochschulen unterstützen und ihnen Mittel zuführen. So konnten die Kurse zum Teil für unentgeltlich erklärt werden.

An die eigentlichen wissenschaftlichen Abteilungen pflegen sich Kulturabende, musikalische und literarische Veranstaltungen, Rezitationen und Theateraufführungen anzuschließen. Die Kunsterziehung wird durch Besuch der Museen, der Ausstellungen, wissenschaftlicher Anstalten und Fabriken, durch Reisen ins Ausland, Ausflüge usw. ergänzt. Diese Volkshochschulen haben auch Versuche, die Naturfeste zu erneuern (z. B. das „Fest der Bäume“), mit sich gebracht.

In Belgien hat sich tatsächlich in der Kreuzung der von Frankreich herübergekommenen Einflüsse, die auf Anregung der Massen ausgehen, und der auf Rassenmomente zurückgehenden germanischen Gründlichkeit, welche z. T. eine größere Systematisierung der Studien einführt, ein interessanter Mischtypus herausgebildet, und Anstalten, die auch rein äußerlich großen Umfang angenommen haben, sind entstanden. So beträgt das Budget der Volkshochschule von St. Gilles mehrere hunderttausend Mark im Jahre.

Diese konstante Aufwärtsbewegung der belgischen Volkshochschule ist doppelt interessant, wenn wir in Rücksicht ziehen, daß die Zahl der französischen Volkshochschulen sich nur relativ kurze Zeit auf ihrer Höhe erhielt. Als der Enthusiasmus der Dreyfusperiode verklungen war, war der Reiz der Neuheit verschwunden, und da begannen sich auch die Redner zu fragen, warum sie eigentlich so viel Zeit einem Werke widmeten, das ja doch keine systematische Bildung vermittele. Da kamen auch die Arbeiter selbst nicht mehr so häufig wie ehemals zu den Vorträgen, nur die Sensation eines besonders berühmten Vortragenden vermag heute die Räume der „Université populaire“ im Faubourg St. Antoine noch zu füllen, an gewöhnlichen Abenden sind im weiten Saale, einem Erbstück der ersten Ruhmesepoche, nur einige wenige Bankreihen besetzt.

Trotzdem ist die Tradition stark genug, um diese Volkshochschule zu erhalten, während die überwiegende Mehrzahl der andern Volkshochschulen in Paris ihre Betätigung gänzlich eingestellt hat. In den Provinzen ist es mancherorten ähnlich gewesen, während einige Städte allerdings den Übergang zu einer geregelteren Form des Betriebes, zur Schaffung einer wahren Schultradition gefunden haben.

In Frankreich hat man darum von einer wahren Krise der „Universités populaires“ sprechen können und hat sich vielfach gefragt, worauf sie denn zurückgehen möge, und ob sie vielleicht zeige, daß das Bedürfnis der breiten Volksmassen nach höherer Bildung eben doch nur auf eine scheinbare und vorübergehende Sensation begründet gewesen sei. Mochte diese Fragestellung bei Begrenzung der Problemstellung auf Frankreich erklärlich sein, so wird sie unsinnig, wenn wir die bereits erwähnten Volksschulen Belgiens und wenn wir die weiter zu erörternden Volkshochschulen Amerikas, Österreichs und der nordischen Länder in Rücksicht ziehen.

An der Krise der französischen Volkshochschulen ist neben der Wandelbar-

keit des gallischen Temperaments im wesentlichen der Umstand schuld, daß sie eben allzu leichte Kost geboten haben. Der Arbeiter mochte sich freuen, ein, zwei, drei Jahre lang je 15—20 Vorträge über die heterogensten Fragen zu hören, dann aber mußte es ihm naturgemäß im Hirn herumgehen wie ein Mühlenrad, und er mußte sich fragen, wozu denn dieses Vielerlei unzusammenhängenden Wissens taue.

Die Lösung des Problems kann, wie wir später im einzelnen sehen werden, nur in der Systematisierung des Wissens, in der Gruppierung der freien Vorträge um einen festen Kern systematischer Kurse gefunden werden; die freien Vorträge mögen dann noch als Dessert dienen, sie mögen aus dem großen Reservoir der den Volkshochschulen noch ganz fern stehenden Arbeitermassen stets neue Kräfte herbeiziehen, aber es darf nicht ihre Aufgabe sein, sie mit ihren eigenen Kräften dauernd festzuhalten, sie dürfen nur für eben diese ernsteren Elemente der Hörerschaft den bloßen Übergang zu den systematischen Kursen und Laboratorien darstellen.

Von ganz andern Bedürfnissen und Aktionszentren ging die zweite Form der Volkshochschulen, gingen die „volkstümlichen Universitätskurse“ aus. Ihre Heimat ist England. Die Universitäten Oxford und Cambridge haben sich schon vor einer ganzen Reihe von Jahren entschlossen, den eigentlichen Universitätsvorträgen die „University extension“, d. h. Universitätsvorträge ernsten Charakters, doch leichter Faßbarkeit für die bildungshungrigen, einer akademischen Schulung ermangelnden Schichten der Bevölkerung anzugliedern. Im deutschen Sprachgebiete war es zuerst die Universität Wien, welche die Idee aufgriff. Gewiß haben auch in Deutschland und Österreich schon vorher Volksbildungs- und Arbeiterbildungsvereine aller Art bestanden, welche nach Art der französischen „Universités populaires“, wenn auch in bescheidenerem Rahmen, die Vermittlung allgemeiner Anregung durch Vorträge und Bibliothekswesen zum Ziel hatten. Sie blieben auch neben den volkstümlichen Universitätskursen bestehen, mußten aber den letzteren die Führung der Bewegung überlassen.

In Wien wurde die volkstümliche Lehrtätigkeit offiziell als Aufgabe der Universität anerkannt\*). Ein vom Senat und den Fakultäten gewählter Ausschuß leitete die volkstümlichen Universitätskurse. Die Vortragenden werden statutengemäß dem Lehrkörper der Universität, besonders den Privatdozenten, entnommen, der Staat gewährt der Universität eine Subvention, welche den größten Teil der Auslagen decken soll.

Diese Leitung der Kurse durch die Universität selbst verbürgte die Stabilität der Einrichtung und ihre wissenschaftliche Tendenz. Die staatliche Subvention ermöglicht eine große Ausbreitung der Lehrtätigkeit, mehr als 100 Kurse konnten geschaffen werden, jede mit besonderen Abenden und zusammen annähernd 20 000 Hörern. Manche dieser Kurse dehnen sich über einen oder zwei Winter aus, so daß auch größere Wissensgebiete systematisch behandelt werden können, fast so systematisch wie in den Universitätsvorlesungen selbst.

Die Unabhängigkeit des Programms von den aus den Kursen selbst zu erwartenden Einnahmen gibt die Möglichkeit, auch Themata zu behandeln, welche einem minder intensiven Interesse der breiten Volksschichten ent-

\*) Siehe den Aufsatz des Inspirators der österreichischen Volkshochschulbewegung, Dr. Ludo M. Hartmann, in der Aprilnummer 1908 dieser Zeitschrift.



sprechen und somit keine sehr große Hörerzahl anziehen können, die aber an Bildungswert besonders bedeutend sind.

In Berlin machten sich innerhalb der Universität gewisse Widerstände gegen gleiche Vorkehrungen geltend, und so mußte ohne offiziellen Zusammenhang mit ihr ein Verein von Hochschullehrern gebildet werden, der volkstümliche Kurse veranstaltete. An Stelle der Realunion ist also eine Art Personalunion der Volksbildung mit der Universität getreten, die Unternehmung entbehrt der staatlichen Subvention. In ähnlicher Weise ist seither der Volkshochschulunterricht in einer Reihe von andern deutschen Universitätsstädten organisiert worden.

Wesensverwandt den genannten Einrichtungen sind auch die Lehrkurse, die das Unterrichtsdepartement der Stadt New York in allen Stadtteilen der amerikanischen Handelsmetropole veranstalten läßt. Intensiver noch wird der Gedanke in den Arbeiterakademien Norwegens ausgebaut.

Die Akademie in Christiania verdankt ihr Zustandekommen einer Anregung, die unmittelbar aus Arbeiterkreisen hervorging. Ein Direktorium wurde geschaffen, das mit dem Unterrichtsministerium in enge Fühlung trat und von ihm bedeutende Summen für die Durchführung der Idee erhielt. Zahlreiche systematische Kurse in den Vorstädten von Christiania konnten organisiert werden.

Das Beispiel zündete auch in der Provinz, und gegenwärtig finden sich, über ganz Norwegen verteilt \*), über 70 Arbeiterakademien, hiervon über 40 in den Städten, über 30 in den Landgemeinden. Die durchschnittliche Zahl der Hörer für jede Vorlesung betrug bereits im Unterrichtsjahr 1906 in den Städten ungefähr 200, in den Landgemeinden etwa 120, und ist seither noch weiter gestiegen. In der Arbeiterakademie von Christiania wurden die 220 Vorlesungen von 42 000 Hörern besucht.

Um das gesprochene Wort durch das geschriebene zu unterstützen, erhalten die Hörer eine vom Vortragenden selbst verfaßte, klar und leicht geschriebene Darstellung des behandelten Gegenstandes. Außerdem wird eine kleine, populärwissenschaftliche Zeitschrift, die anspornen soll, tiefer in den Stoff einzudringen, an der Arbeiterakademie in Christiania verteilt, und erhält jeder Hörer für jede Vorlesung einen gedruckten Repetitionsbogen.

In Finnland sind es eine schwedische und finnische Gesellschaft für Volksaufklärung, die in regem Wettbewerb miteinander Vorträge und systematische Kurse in allen Städten des Landes veranstalten. Der Landtag gibt dafür bedeutende Subventionen, und die Durchdringung des ganzen finnischen Volkes mit modernen Gedanken, die so viel für die Stärkung der moralischen Kraft der Nation und damit indirekt für die Bewahrung der psychischen Individualität derselben getan haben, geht gewiß in umfassendem Maße auf das Wirken der Volkshochschulen zurück.

All diese Lehrkurse erfüllen gewiß die eingangs skizzierten Imperative einer geistigen Vervollkommenung der Massen und einer Schaffung größerer Rezeptivität für kulturelle Anregungen; aber sie befriedigen nicht in vollständiger Weise die Sehnsucht jener Elite der Arbeiterschaft, welche Anteil an wirklicher Forschung nehmen, zur vollen Höhe moderner Hochkultur aufsteigen und in vielen Fällen auch sozial zu einer ihren Befähigungen besser angepaßten Lebensstufe sich heraufarbeiten will.

---

\*) Siehe den Aufsatz von Telefsen in der Mainummer 1908 dieser Zeitschrift.

Diesen Bedürfnissen werden nur wenige vollausgebildete Anstalten, die allein den Namen „Volkshochschulen“ wahrhaft verdienen, gerecht. Dies sind gewisse amerikanische Volksbildungsinstitutionen, das Volksheim in Wien und in einer ganz andern Art die Bauernhochschulen Dänemarks.

Unter den amerikanischen Institutionen möge als typisches Beispiel das Drexel-Institut in Philadelphia und das Brooklyn-Institute of Arts and Sciences betrachtet werden. Das erstere dient vorzüglich der höheren beruflichen Ausbildung von Personen, welche zunächst auf andern Lebensstufen ihren Erwerb gesucht haben und nun qualifiziertere Arbeiter zu werden wünschen. Einige der Abteilungen der Hochschule sind die folgenden \*):

Unterricht im Zeichnen, Malen, Modellieren usw.,  
Elektrizität, Mechanik, Chemie usw.,  
Handelsschule, Buchführung, Stenographie usw.,  
Ökonomie, praktische Anleitung für das Hauswesen,  
Schneidern, Putzmachen,  
Vorträge in Kunst und Wissenschaft, Orgelkonzerte usw.,  
Orchestermusik.

Ideelleren Zwecken dient die obgenannte Volkshochschule Brooklyn. Sie veranstaltete z. B. im Jahre 1905:

5 Vorlesungen über das Problem industrieller Monopole,  
6 Vorlesungen über soziale Kräfte im viktorianischen Zeitalter,  
12 Vorträge über Shakespeare,  
6 Vorträge mit Lichtbildern über Architektur und Baukunst,  
6 Ansprachen über die Philosophie des persönlichen Lebens,  
Lichtbildervorträge über griechische Archäologie,  
Vorlesungen und Illustrationen über Architektur,  
Vorlesungen mit Illustrationen über Astronomie,  
Vorlesungen über Botanik mit Illustrationen,  
6 Vorträge mit Lichtbildern über organische Chemie,  
6 Vorträge mit Illustrationen über Nahrungsmittel,  
Vorlesungen mit Lichtbildern über Elektrizität,  
Vorträge mit Illustrationen über Maschinenwesen,  
Vorlesungen mit Lichtbildern über Insektenkunde,  
Vorlesungen mit Illustrationen über die Baukunst der Ameisen,  
6 Vorträge mit Lichtbildern über kunstvolle Handarbeiten,  
6 Vorträge über amerikanische Kunst,  
5 Vorträge mit Illustrationen über Naturschönheit,  
8 Vorlesungen über Erdkunde.

— — — — —  
In Wien sehen wir im Anschluß an die volkstümlichen Universitätskurse als wahre Volksseminare zwei „Volksheime“ entwickelt, in denen dem Bedürfnis nach intensiverer Arbeit auf einzelnen Gebieten des Wissens, nach innigerem Kontakt mit dem Lehrer und nach entsprechender wissenschaftlicher Selbsttätigkeit Genüge getan wird. Manche Hörer der philosophischen Vorträge wollten auch philosophische Werke unter Anleitung lesen, andere Hörer durch Lektüre von historischen Quellen, wenn auch in Übersetzungen, mit tieferem Verständnis in die Vorzeit und in die kritischen Methoden, mit welchen diese Vorzeit rekonstruiert wird, eindringen; wieder andere durch

\*) Siehe die eingehendere Schilderung in der Studie „Das moderne Proletariat“ von Dr. Julius Deutsch und dem Unterzeichneten.

intensiveres Studium der Mathematik der Erfassung physikalischer Gesetzmäßigkeiten näherkommen; wieder andere das Pflanzenleben beobachten und mit Mikroskop und Pflanzenpresse umgehen. All diesen Zwecken dienen die beiden Volksheime, von denen das erste bereits seit 12 Jahren besteht und seit 7 Jahren ein eigenes Gebäude besitzt, mit je einem physikalischen und chemischen, experimentell-psychologischen und naturhistorischen Kabinette, mit Räumen für die regelmäßigen historisch-nationalökonomischen Übungen, mit Fachbibliothek usw. Diese erst begründete Anstalt zählt über 2000 Volksstudenten, die zumeist mehrere Abende der Woche in ihr zubringen und sich so wahrhaft zur Hochschulbildung emporringen \*).

In der genannten Anstalt ist ferner eine Lesehalle und eine Ausleihbibliothek des Volksbildungsvereins untergebracht; eine Reihe völkstümlicher Tageskurse und Sonntagsvorträge sowie auch Konzerte des Volksbildungsvereins werden in den Räumen des „Volksheimes“ abgehalten, Studenten und Volksschullehrer unterrichten in seinen Lehrzimmern in verschiedenen Elementarfächern und fremden Sprachen, so daß auch jenes „Leben“, jenes eifrige Kommen und Gehen, das jeder lebendigen Institution so gut ansteht und ein Fortentwicklungsferment bedeutet, in beiden Wiener Volksheimen besonders scharf in Erscheinung tritt.

Einige Zahlen mögen das Gesagte weiter veranschaulichen: Im Jahre 1912 wurden 147 systematische Kurse abgehalten und von 4680 Hörern besucht. Die Bibliothek zählt 5000 Werke. Die Jahreseinnahme beträgt 60 000 K.; die Zahl der zahlenden Mitglieder 2655, das Reinvermögen der Anstalten 377 000 K.

Enge Fühlung zwischen Lehrenden und Lernenden hat sich herausgebildet. Die Wünsche dieser werden durch hierzu bestellte Vertrauensmänner dem leitenden Ausschuß bekannt gegeben. Die Selbstregierung wird durch frei gewählte Ordner ausgeübt, denen sich zahlreiche freiwillige Mitarbeiter in den Seminaren und Laboratorien anschließen.

Im Vorjahre wurde ferner im Semmeringgebirge, nahe von Wien, ein Haus erbaut, in dem solche Hörer, welche Naturbeobachtungen machen wollen, für kürzere Zeit Aufenthalt nehmen. Im Semmeringvolkshaus wie auch in der städtischen Anstalt ist für wohlfeile alkoholfreie Beköstigung gesorgt, so daß die Hörer das Haus als ihr Heim betrachten können.

Ein rein äußerlicher Beweis für die Lebenskraft der zuerst begründeten Anstalt liegt auch in der bereits erwähnten Tatsache, daß eine Schwesteranstalt in einer andern Wiener Vorstadt begründet werden mußte, um die Fülle der Hörer fassen zu können, wie auch anderseits, um die großen Wege durch die Stadt Wien abzukürzen und auch solchen Personen, welche nicht über entsprechend viel Zeit für diese Wege verfügen, den Besuch eines Volksheimes zu ermöglichen.

Dem Volksheim in der Linie einer vollständigen Erfassung des Hörers, in der Konzentrierung zur wahren Schule, ebenbürtig, im übrigen aber weit von ihm abweichend, haben sich die Bauernhochschulen Dänemarks entwickelt.

Diese Volkshochschulen sind überwiegend für die Jugend der landwirtschaftlichen Bevölkerungskreise bestimmt. Es gibt ihrer 70 in

\*) Siehe den bereits erwähnten Aufsatz von Dr. Hartmann in der Aprilnummer 1908 und den Aufsatz von Georg Schmiedl in der Mainummer 1913 der „Dokumente des Fortschritts“.



Landstädten und größeren Dörfern. Der Kursus für männliche Schüler dauert vom 1. November bis zum 1. April, erstreckt sich also über jene Periode des Jahres, während welcher die Erntearbeiten nahezu vollständig ruhen. Den Schülern, die fast den ganzen Tag in der Schule verbringen, erwächst trotzdem kein irgendwie wesentlicher Ausfall ihres Erwerbes, der sich eben ohnehin auf den Sommer konzentriert. So wurde es möglich, daß etwa ein Viertel der jungen Leute aus den dänischen Landgebieten diese Schulen besucht. Die Schülerinnen, die auch sehr zahlreich sind, gehen vom 1. Mai bis 1. August zur Schule.

Das Schulgeld für Unterricht, Wohnung und Beköstigung in der Anstalt beträgt 35 K. (39 M.) pro Monat, doch erhält ein großer Teil der Schüler staatliche Stipendien, die einen großen Teil der Summe decken. Der Unterricht umfaßt vor allem Geistes- und Naturwissenschaften.

Die eigentliche fachtechnische Unterweisung bleibt speziellen Fachschulen vorbehalten, doch geben die Volkshochschulen vermöge der allgemeinen geistigen Reife, die sie vermitteln, naturgemäß eine wertvolle Basis für den fachlichen Unterricht; und wenn Dänemark heute durch seine landwirtschaftlichen Genossenschaften zu den wohlhabendsten Ländern der Erde gehört, ist auch dies z. T. den Volkshochschulen, die das Verständnis für den Genossenschaftsgedanken geweckt, die für seine Verwirklichung notwendige sittliche Reife gegeben haben, zu danken.

So bieten sich dem Reformfreunde zahlreiche und wertvolle Beispiele und Erfahrungen dar, aus denen er schöpfen kann, um jenen Typus der Volkshochschule, der den Imperativen der Anregung und Vervollkommnung der Massen, der Schaffung kultureller Rezeptivität für die Schöpfungen der Elite und der Heranziehung aller Talente aus der breiten Masse für eigene Mitarbeit in der Kultur entspricht, zu bilden.

Diese Volksuniversität müßte die Vorzüge der einzelnen Systeme synthetisch vereinigen \*). Zunächst müßte ein breiter Kranz volkstümliche Vorträge über verschiedene populärwissenschaftliche Themen nach Art der romanischen Volksuniversitäten dem Anregungsbedürfnis der Massen dienen, um aus der modernen Bildungsbestrebungen fern lebenden Masse durch die Sensation des einzelnen Vortrages die Elemente herauszuholen, aus denen sich dann der Hörerkreis der wahren Volkshochschule rekrutieren kann. Diese Kurse würden im übrigen dem Bildungsbedürfnis der breiten Masse, die nach der Tagesarbeit Geistesbefriedigung sucht, Genüge tun und sie in wirksamem Grade kulturell verfeinern helfen.

Für solche, die tieferes Eindringen in das wissenschaftliche Leben suchen, wären den genannten Vorträgen systematische Kurse, wie sie in Deutschland und Österreich in den volkstümlichen Universitätskursen bereits gegeben sind und wie sie in Amerika, Belgien und Norwegen aus einem Bedürfnis heraus erwachsen sind, anzugliedern. Die Absolventen dieser Kurse würden sich bereits ein so eingehendes Wissen auf den einzelnen Wissensgebieten aneignen können, um als Leser wissenschaftlicher Werke, als Empfänger geistiger Anregungen, als Beschauer schöner Bilder, als Enthusiasten guter Musik jenen Hintergrund der rezeptiven Masse zu bilden, welcher für die Schaffenden so unendlich wertvoll ist, welcher jenen Widerhall erzeugt, der den geistig Tätigen befeuert.

\*) Siehe die Konklusionen meines Aufsatzes in der Aprilnummer 1908 dieser Zeitschrift.

Um dem dritten Gesichtspunkt einer Herausholung der Talente aus der Tiefe zu entsprechen, wären den Kursen Volksseminarien nach Art des Wiener Volksheims anzugliedern, mit entsprechenden Laboratorien und Bibliotheken, welche ein ernstes Abendstudium gestatten. Prüfungen am Jahresschlusse hätten die begabtesten und eifrigsten Teilnehmer zu ermitteln, denen durch Stipendien (wie in anderem Rahmen in Neuseeland) die Möglichkeit gegeben würde, an speziellen Volksmittelschulen (deren Lehrplan dem der allgemeinen Mittelschulen verwandt, aber vom formalen Ballast befreit wäre) einen ordentlichen Studiengang anzutreten.

Der Unterricht könnte, damit auch solche sittlich und geistig hervorragenden Mitglieder des Arbeiterstandes, welche keine oder nur halbe Stipendien empfangen und tagsüber ihre Erwerbstätigkeit fortsetzen müssen, sich diesem Studium widmen können, vorwiegend auf die Abendstunden gelegt werden, wie ja diese Einrichtung der Evening High Schools für Erwerbstätige sich in Amerika so gut bewährt und so vielen den Ausstieg zu einer höheren Berufsbetätigung ermöglicht hat. In ländlichen Gegenden wäre der Unterricht in diesen Volksmittelschulen wieder nach Dänemarks Muster auf die Wintermonate anzusetzen.

Die Stipendien, die den Arbeitslohnerntrag der Hörer zu decken hätten, würden sich so überwiegend auf ein bescheidenes Maß beschränken können.

Am Schlusse eines mehrjährigen Kurses würde dann die Mehrheit der Absolventen wieder ins praktische Leben eintreten, und zwar überwiegend in ihren eigenen Beruf, jedoch auf höherer Stufenleiter, als Beamte statt als Arbeiter. Wieder andere könnten auch als Gewerkschaftsfunktionäre, Schriftsteller, Redakteure, Leiter von Volksbildungsinstitutionen und in anderer Weise ihre Kenntnisse der Klasse, aus der sie hervorgegangen sind, zugute kommen lassen.

Eine Auslese aber, die während des Kurses und während der Abschlußprüfungen ihre ganz vorzügliche Befähigung zu wissenschaftlicher Forschung bewiese, würde wie in Neuseeland mit Stipendien an die staatlichen Hochschulen gesandt werden. Da diese Auslese aus einer ursprünglich sehr großen Zahl geschaffen worden wäre, somit in gewissem Grade eine geistige Auslese der breiten Volksmassen selbst darstellte, wäre die Wahrscheinlichkeit recht groß, daß aus ihrer Mitte hervorragende Forscher erwachsen und im Dienste des Kulturfortschritts Kräfte, die sonst verkümmern, zur Entwicklung kämen.

# KORRESPONDENZEN

---

## POLITISCHE ENTWICKLUNG

KOMMERZIALRAT JULIUS REICH, WIEN: EIN FINANZIELLER VORSCHLAG ZUR FRIEDENSFRAGE.



WEI Umstände sind es vornehmlich, die der Ausgestaltung der obligatorischen Schiedsgerichtsbarkeit in einem den Weltfrieden wirklich verbürgenden Umfange entgegenstehen. Zunächst die erklärliche Scheu eines wirklichen Großstaates, der sich als solcher fühlt, Fragen, die seine Ehre, Unabhängigkeit oder sein Lebensinteresse betreffen, einer schiedsgerichtlichen Beurteilung zu unterziehen. Wird selbst diese Scheu überwunden, bleibt als zweites Gefahrenmoment die Möglichkeit, daß der Staat, gegen den die Entscheidung des Schiedsgerichts ausgefallen ist, erklärt, sich in einer Zwangslage zu befinden, bei Anerkennung des Urteiles inneren Unruhen und schweren Erschütterungen ausgesetzt zu sein und daher der Entscheidung sich nicht unterwerfen zu können. In einem solchen Falle fehlt das Exekutivorgan, um dem Urteile des Schiedsgerichtes Rechtskraft zu verschaffen; die Institution des Schiedsgerichtes wäre auf das ärgste bloßgestellt und seine Wirksamkeit für die Zukunft sehr fragwürdig. Es wäre dies eine Niederlage des Schiedsgerichtsgedankens, welche dieser selbst wohl schwerlich überleben würde. Es fragt sich nun, ob es nicht möglich wäre, diesen Schwierigkeiten in entsprechender Weise zu begegnen.

Solange die Staaten ihr Schicksal selbst in der Hand zu haben wünschen, über ihr Wohl und Wehe im Notfalle die oberste Entscheidung selbst zu fällen beanspruchen, ist es allerdings schwer möglich, ihre unbedingte Beugung unter ein schiedsgerichtliches Urteil für alle Fälle zu erzwingen. Statt des Zwanges können nur Mittel in Betracht kommen, welche die Durchsetzung des Urteils zu erleichtern suchen, ohne den kategorischen Imperativ in Anwendung zu bringen. In diesem Sinne sei der nachfolgende Vorschlag gemacht, der sich demnach nicht als Lösung der so schwierigen Frage, sondern nur als Versuch darstellt, das Problem auf eine Art finanzieller Basis zu stellen und dadurch dessen Schwierigkeiten wenigstens einigermaßen zu mildern.

Die Staaten, die dem Haager Schiedsverbände angehören, hätten nach diesem Vorschlage jährlich einen Betrag, der den Kosten eines Rüstungstages für den betreffenden Staat entspricht, einzuzahlen. Diese täglichen Kosten wurden von Professor Richet in den Dokumenten des Fortschrittes für die europäischen Großstaaten mit zweihundertfünfzig bis dreihundert Millionen Mark berechnet. Die tatsächlichen Kosten wären nun im gegenseitigen Einvernehmen von den betreffenden Staaten festzustellen, wohl am besten durch Annahme eines einheitlichen Kostensatzes für jeden mobilisierten, bzw. mobilisierungsfähigen Mann, sowie entsprechender Zuschläge nach dem Tonnengehalte der für Kriegszwecke zur Verfügung stehenden



Flotte. Der nach den so berechneten Kosten entfallende Betrag wäre von den betreffenden Staaten in Haag in monatlichen Raten zur Einzahlung zu bringen. Sollten die Kosten eines Rüstungstages für die Beitragsleistung als zu hoch erscheinen, so könnte ein einheitlicher Bruchteil, beispielsweise die Hälfte oder ein Viertel derselben als Beitragsleistung bestimmt werden. Die derart eingezahlten Beträge hätten unter internationaler Verwaltung zu stehen und wären nutzbringend anzulegen. Am einfachsten würde diese Anlage in einer ähnlichen Weise erfolgen in der z. B. die russische Regierung ihre Guthaben im Auslande, die mehrere hundert Millionen Rubel betragen unterhält, also gegen tägliche oder kurzfristige Kündigung bei erstklassigen Banken, wobei die Banken jedes Staates der Beitragsleistung desselben entsprechend berücksichtigt werden könnten.

Um jeden Konflikt wegen der Rückzahlung mit den zahlungspflichtigen Staaten auszuschließen, könnten solche Banken gewählt werden, die im Auslande Filialen haben, daher auch mit ihren ausländischen Vermögen für die Rückzahlung haften. Diese Elocierung von Geldern in fruchtbringender Weise hätte noch den weiteren Vorteil, daß sie den Segen einer längeren Friedensperiode, nämlich einen billigeren Zinsfuß rascher herbeizuführen imstande wäre, da die bedeutenden Kapitalien, die dem Markte zur Verfügung gestellt würden, also die Vermehrung des Leihkapitals auf den Leihpreis des Geldes, den Zinsfuß ermäßigend wirken würden. Die auf jede Staatseinlage entfallenden Zinsen wären am Schlusse des Jahres der Einlage nach entsprechendem Abzuge für die Verwaltungskosten gutzuschreiben. Es könnte auch in Haag selbst eine internationale Bank zur Verwaltung dieser Gelder gegründet werden, deren Leitung den beitragenden Staaten zustehen würde.

Alle Streitigkeiten zwischen den einzelnen Staaten sollen, sobald das Haager Schiedsgericht sich zur Entscheidung derselben kompetent erklärt, der Schiedsgerichtsbarkeit ohne jede Ausnahme unterliegen. Nur bei Streitigkeiten, welche Ehre, Unabhängigkeit oder die Lebensinteressen eines Staates berühren, hat der betreffende Staat das Recht, bei Anhängigmachung des schiedsgerichtlichen Verfahrens den bezüglichlichen Vorbehalt (Ehren- bzw. Integritäts-Reservation) zu erheben. Dieser Vorbehalt würde ihn zwar von der Durchführung des Schiedsspruches eventuell entbinden, jedoch die Nichtanerkennung des Schiedsspruches hätte die Folge, daß die von ihm bis zum Tage des Urteiles geleisteten Einzahlungen samt Zinsen zugunsten jenes Staates, der im Rechtsstreite Sieger geblieben ist, verfallen. Diesem Staate wäre auch seine eigene Einzahlung zur Verfügung zu stellen, wenn es infolge der verweigerten Anerkennung des Schiedsspruches zu einem Kriege mit dem anderen Staate kommen sollte. In gleicher Weise hätte die Rückerstattung der eigenen Einlage an jeden Staat, der sich im Kriegsfall als Verbündeter dem rechtssiegenden Staate anschließt, zu erfolgen, während die Bundesunterstützung des schiedswidrigen Staates den Verlust der eigenen Einlage nach sich ziehen würde. Sind mehrere Staaten an dem Rechtsstreite beteiligt, so kompliziert sich die Sache natürlich, doch wird durch entsprechende Aufteilung der eingezahlten Beträge eine analoge Lösung wohl unschwer zu finden sein.


Für das Urteil des Schiedsgerichtes wäre auf diese Weise wenigstens eine Geldsanktion gegeben; der Staat, der den Urteilsspruch nicht auf sich nehmen will, hätte eine materielle Sühne für sein schiedswidriges Vorgehen zu leisten. In der Praxis könnte diese Leistung ziemlich empfindlich werden, nachdem die Einzahlungen nach einer Reihe von Jahren eine beträchtliche

Höhe erreichen können; der Verlust der Einzahlungen wäre ferner um so peinlicher, als dieselben dem Gegner zufallen, welcher außerdem durch den Empfang seiner eigenen Einlage im Kriegsfall eine bedeutende Verbesserung seiner finanziellen Rüstungsbereitschaft erhält. Zum Kriegführen gehört bekanntlich nicht bloß einmal, sondern dreimal Geld; das Geldrecht hat sich neben dem Faustrecht gleichberechtigte Geltung errungen und die finanzielle Kriegsbereitschaft gilt gegenwärtig als ebenso wichtig wie die militärische. Es ist nicht ausgeschlossen, daß in so manchen Fällen aus diesem Grunde der Spruch des Schiedsgerichtes angenommen werden dürfte, wo er sonst abgelehnt worden wäre. Es gibt ja auch bei Ehrenfragen solche größerer und kleinerer Bedeutung. Schließlich ist das Urteil einer Körperschaft wie des Haager Schiedsgerichtes für die wirkliche Beurteilung einer Angelegenheit doch ungleich wichtiger und richtunggebender wie die Wohlmeinung und das Ermessen des einzelnen Staates, der zudem Partei in der Sache selbst ist. Diesem höheren Gesichtspunkte wird sich ein Staat, wenn eine bedeutende materielle Schädigung mit der entgegengesetzten Auffassung für ihn verbunden ist, wohl leichter unterordnen, wie ohne jede Schadensfolge. Im Interesse des Friedensgedankens würde es liegen, daß die staatlichen Einzahlungen zeitlich unbeschränkt erfolgen. Nach zwanzig bis dreißig Jahren würde für jeden Staat an Kapital und Zinsen ein Fond vorhanden sein, der das Gewicht der Friedenswagschale ganz bedeutend verstärken würde. Nach fünfzig Jahren würden die angesammelten Fonds die Kriegsgefahr schon ungemein abschwächen. Sollte jedoch eine solche Opferwilligkeit für den weiterlösenden Friedensgedanken als zu weitgehend erscheinen, so könnten die angesammelten Fonds nach einer Reihe von Jahren immer zur Hälfte zur Rückzahlung gelangen, oder die Einzahlung jedes Staates mit einem Maximum bemessen werden.

Es ist nicht der Friedenstempel selbst, der mit diesem Vorschlage betreten wird, sondern nur einige Stufen zu demselben. Ideale bleiben bekanntlich unerreichbar, es muß genügen, wenn versucht wird, den Weg zu ihnen zu weisen. Möge die hier versuchte Wegweisung nicht zu weitab vom Ziele führen.



## A. GAROFALO: SYRISCHE FRAGEN.

 NTER all den Provinzen der asiatischen Türkei steht Syrien wohl kulturell weitaus am höchsten, seine Erschließung durch moderne Verkehrsmittel, der Zustrom europäischer Pilger und Touristen, die Verbreitung der französischen Sprache, die kulturell so wertvolle Nähe Ägyptens, sowie auch gewisse Errungenschaften politischer Selbstverwaltung (speziell im Libanon, der ja seit 53 Jahren in seiner inneren Verwaltung unabhängig und der Türkei gegenüber durch den Schutz der Großmächte gedeckt ist) haben Syrien in einem gewissen Grade aus der asiatischen Sphäre herausgehoben, Europa angenähert.

Viele seiner Fragen bleiben jedoch ungelöst, manche Entwicklung bahnt sich vor, die im Falle einer Auflösung oder Teilung der asiatischen Türkei bedeutsame Konsequenzen nach sich ziehen wird. Einige dieser Fragen seien nachstehend besprochen:

1. Das Libanongebiet hat seit der Einführung der türkischen Konstitution Wünsche nach Erweiterung seiner Selbstverwaltung aufgestellt und

selbige den Großmächten überreicht. Erleichtert wird dies durch den Umstand, daß ein großer Teil der christlichen Maroniten (die den Hauptstock der Libanonbevölkerung ausmachen), für die Haupterwerbsjahre das wenig fruchtbare Bergland der Väter verlassen und in Europa, Ägypten sowie neuerdings insbesondere in Nordamerika und Westindien bessere Verdienstmöglichkeiten aufsucht. Überall dort haben sich Komitees gebildet, welche die öffentliche Meinung der betreffenden Länder zugunsten der Libanonfreiheit zu beeinflussen suchen.

2. Besondere Unterstützung finden die Bestrebungen der Maroniten seit altersher in Frankreich, das ja bereits im Jahre 1860 eine Flotte nach Beirut entsandte, um die Maroniten gegen mohammedanische Verfolgung zu schützen, und bei dieser Gelegenheit die Autonomie des Libanongebietes erzwang. Seither blickt man im Libanongebiet auf Frankreich als Schutz der eigenen Freiheit, und dieses Zusammengehörigkeitsgefühl äußert sich auch darin, daß die zahlreichen französischen Missionsschulen in Beirut und im Libanongebiet, die Jesuitenuniversität in Beirut, sowie neuerdings auch die Anstalt der weltlichen französischen Mission von einem großen Teil der maronitischen Jugend besucht wird. Die französische Sprache ist also im Handel Beiruts herrschend geworden und selbst in den Gebirgsdörfern kann man sich mit ihr sehr wohl verständigen.

Frankreich baut auf eben diese Beziehung zu den Maroniten, denen sich eine, wenn auch weniger intime Beziehung zu den anderen syrischen Christen und sogar zu den aufgeklärten mohammedanischen Kreisen zugesellt, seine Zukunftsaspirationen auf ein französisches Protektorat über Syrien, im Falle es zur Teilung der asiatischen Türkei käme.

Von Ägypten her wendet sich dagegen allerdings starker englischer Einfluß, der speziell in Palästina festen Fuß gefaßt hat, doch ist der Einfluß Frankreichs, der im Libanongebiete durchaus gebietet, auch in den anderen Gebieten überwiegend.

3. Ein weiteres Rassenelement, welches auf Autonomie hinarbeitet, sind die Juden in Palästina, die in den letzten Jahren durch starken Zustrom an Menschen, Geld und Kulturgütern aus Europa eine starke Stellung im Lande gewonnen haben. In Jerusalem selbst bilden sie die große Mehrheit der Bevölkerung, und unter den vielerlei Sprachen, vermittels deren man sich den Eingeborenen verständlich zu machen versuchen mag, ist wohl der bekannte Jargon (ein mit hebräischen und slawischen Worten durchsetztes Mittelhochdeutsch, das jedoch auch für den modernen Deutschen ohne weiteres verständlich ist), die dienlichste Umgangssprache.

Allerdings versucht man neuerdings, zur strikte hebräischen Sprache und Kultur zurückzukehren, und in einer Reihe von Schulen ist das Hebräische zur Unterrichtssprache erklärt worden.

Eine Reihe von Bildungsvereinen sucht gleichfalls jüdische Zivilisation im Lande zu festigen, und eine große Anzahl von landwirtschaftlichen Kolonien, die sich durch ganz Judäa und Galiläa erstrecken, unterstützt von den ausländischen jüdischen Kolonisationsgesellschaften, vermögen es, daß auch die lange Zeit verödeten Landstriche Palästinas mehr und mehr von Juden besiedelt werden.

Inwieweit es im Laufe der Jahre zur tatsächlichen Umwandlung Palästinas in ein rein jüdisches Wirtschafts- und Kulturgebiet und im weiteren Zuge zu einer politischen Autonomie kommen mag, hängt jedoch naturgemäß von den politischen Problemen der asiatischen Türkei ab. Zerfällt sie, so



könnte immerhin an die Schaffung jüdischer Autonomie in Palästina analog der maronitischen Autonomie im Libanon unter französischem Schutz gedacht werden.

Die Mehrheit innerhalb der syrischen Bevölkerung bilden jedoch naturgemäß weder die Juden im kleinen Palästina, noch die Maroniten im Libanongebiet, noch auch die Drusen im Hauran, die den Maroniten und Türken so viele blutige Schlachten geliefert haben, sondern die Araber, zum Teil Christen, zum Teil Mohammedaner.

Diese Araber haben die türkische Konstitution mit Freuden begrüßt und arbeiten nun darauf hin, im Sinne der neuen, freieren Einrichtungen eine selbständige Presse, wie sie ehemals von Abdul Hamid mit eiserner Hand niedergehalten wurde, zu begründen, der arabischen Sprache gegenüber dem bisher ausschließlichen Monopol des Türkischen Geltung in Amt und Gericht zu verschaffen, die arabische Kultur wieder freier zu entfalten.

Gewiß ist der Gegensatz zwischen Christen und Mohammedanern heute noch so lebhaft, daß ein arabisches Gemeinsamkeitsgefühl nur in bescheidenem Maße anzusprechen ist, aber freimaurische und freidenkerische Bestrebungen haben in Beirut selbst doch bereits starke Geltung und mögen dereinst als Brücke zwischen beiden Konfessionen dienen.

Der Araber ist als Semit bekanntlich durchaus von den Türken rasseverschieden, auch sein auf Handel und Erwerb gerichtetes bewegliches Temperament steht der Ruhe des türkischen Beamten, Kriegers und Ackerbauers fremd gegenüber. Ist der Türke ehrlicher, der Araber wie die übrigen semitischen Völker in gewissem Grade skrupelloser bei Handel und Verkehr, so ist andererseits die Begabung des Arabers für Wissenschaft und Kunst unvergleichlich größer als die des Türken, und es ist sehr wohl zu hoffen, daß sich unter dem Schutze erfreulicher Institutionen eine wertvolle arabische Kultur entwickle, die in gewissem Grade auch vermöge der islamitischen Gemeinsamkeit die national-türkischen Teile des Reiches befruchten mag.

Jedenfalls bereiten sich in Syrien, das in der Vergangenheit so oft Kampfeinsatz großer Rassen gebildet, neuerdings interessante Entwicklungen vor.

## CHRONIK

**D**IE Juden in Marokko: Die mohammedanische Bevölkerung Marokkos steht bekanntlich den Versuchen friedlicher Verbreitung europäischer Sitte und Kultur mit großem Mißtrauen entgegen. Man beugt sich den französischen und spanischen Waffen, sucht jedoch die Angleichung an europäisches Wesen zu vermeiden.

Es bestünde somit die bedenkliche Gefahr, daß im Lande zwei einander schroff gegenüberstehende Rassen und Zivilisationstypen um Geltung ringen; jene Heranziehung der eingeborenen Völker zur Leitung ihrer eigenen Angelegenheiten, jene Schaffung konstitutioneller Einrichtungen, die in Marokko nach dem Vorbilde von Algerien und über das-

selbe hinaus über kurz oder lang versucht werden muß, würde wesentlichen Schwierigkeiten begegnen.

Bedeutend erleichtert wird jedoch die Lösung dieses Problems durch die Tatsache, daß die marokkanischen Juden, die in allen Küstenplätzen sowie auch in den Städten des Inneren einen sehr großen Prozentsatz der Bevölkerung ausmachen, den Handel überwiegend und auch das Gewerbe in bedeutendem Maße beherrschen und sich der europäischen Herrschaft ganz anders gegenüberstellen als ihre mohammedanischen Landsleute. Durch Jahrhunderte hindurch waren sie unterdrückt worden, kein Jude durfte ein Pferd besteigen, weil dieses edle Tier ausschließlich dem rechtgläubigen Diener des Propheten reserviert blieb; in den Städten müssen sie bis zum heutigen Tage eigene Ghettos (in Marokko Mellahs genannt), die durch Mauern von der übrigen Stadt getrennt sind, bewohnen; durch hohe Abgaben mußten sie bisher den Schutz der Fürsten erkaufen, und auch so waren sie keineswegs jederzeit gegen Erpressungen seitens derselben oder der mohammedanischen Bevölkerung gefeit.

Sie begrüßten darum die einmarschierenden Franzosen als Befreier von ihrem erniedrigenden Lose, stellten sich allerorten bereitwillig zur Verfügung und suchten sich so rasch als möglich französische Sprache und Kultur anzueignen. Die „Alliance israélite universelle“ hat in den Küstenstädten eine Reihe von Schulen mit französischer Unterrichtssprache eröffnet, die allerorten überfüllt sind; ebenso drängen sich die jüdischen Kinder in die vom französischen Staate errichteten Anstalten.

In gewissem Sinne ist diese Entwicklung der algerischen parallel, wo sich die zahlreichen einheimischen Juden ja auch ganz den französischen Herren des Landes assimiliert haben, was vor 30 Jahren bereits durch das

Decret Cremieux, das den Juden das französische Bürgerrecht und das Stimmrecht zu Parlaments- und Gemeindewahlen gab — während die Mohammedaner das erstere gar nicht, das letztere nur in beschränktem Grade erhielten — von der französischen Regierung anerkannt wurde. Ist auch kürzlich ein Gemeinderat der Hauptstadt Fez ins Leben gerufen worden, so handelt es sich in Marokko allerdings für den Augenblick noch weniger um Mitarbeit an der Verwaltung des Landes als vielmehr um Betätigung in untergeordneten Beamtenstellungen und um allgemeine Vermittlertätigkeit zwischen Europäern und Eingeborenen. Die Juden sowie andererseits aus Algerien herübergekommene, an den Kontakt mit Frankreich gewohnte Mohammedaner bilden wohl die beiden wichtigsten Mittelglieder zwischen den neuen und alten Herren Marokkos, die beiden hauptsächlichsten Stützpunkte einer allmählichen Umwandlung marokkanischen Volkslebens.



**Die Besiedelung Marokkos:** Soeben ist eine neue Statistik der Bevölkerung von Casablanca, der aufstrebenden Handelsstadt in Westmarokko, die vor so kurzer Zeit noch gänzlich darniederlag, erschienen. Aus derselben geht hervor, daß die Bevölkerung heute bereits 32 000 Seelen beträgt, darunter bloß 3000 mohammedanische Eingeborene, 9000 Juden und 20 000 Europäer (12 000 Franzosen, 4000 Spanier, 3500 Italiener, 300 Engländer, 156 Deutsche, 130 Griechen, 40 Portugiesen und 12 Belgier).

Auch die Ansiedlung europäischer Kolonisten im angrenzenden Schauja-gebiete geht sehr rasch vor sich; noch schneller allerdings die Erwerbung der Ländereien durch Grundstück-

spekulanten, eine Gefahr, der sich die leitenden Kreise der Verwaltung durchaus nicht verschließen. So wird in einer der letzten Nummern des Amtsblattes darüber geklagt, daß viele dieser Spekulanten in Europa oder Algerien ihren definitiven Wohnsitz behalten und alljährlich bloß für einige Wochen nach Marokko kommen, um ihren Agenten, die am Orte ansässig sind, entsprechende Anweisungen zu geben. Sie lassen die Grundstücke, die sie angekauft haben, vollkommen unbenutzt liegen, warten darauf, daß die Besiedlung des Landes den Wert des Grundstückes hebe und den Wiederverkauf zu einem Vielfachen des Ankaufspreises ermögliche.

Viele haben im Schaujagebiete Grundstücke in ausgezeichnete Lage zu 20—30 M. pro Hektar erworben; heute verlangen sie bereits 400 M. pro Hektar, und weigert sich der Kolonist, die hohe Summe zu bezahlen, so erklären sie, weiter warten zu wollen.

Jedenfalls ein hübsches Schulbeispiel für jene Schäden, welche die Bodenreformbewegung auch in Europa, wenngleich in minderer Ausdehnung, aufzudecken sich bemüht hat, denen gegenüber sie durch entsprechende Wertzuwachssteuern vorzugehen vorschlägt.

Würden diese Forderungen im Schaujagebiete verwirklicht werden, so wäre die Rückhaltung der Grundstücke minder ertragreich, man verkaufte eher an die Kolonisten, die den Boden wirklich bebauen wollen, und die Erschließung des Landes könnte so noch weit rascher vor sich gehen.

*M. Hamet.*



**Die neue chinesische Staatsverfassung** sieht ein eigenartiges Wahlrecht vor, welches gewiß weit vom demokratischen Wahlrecht der führenden europäischen Staaten entfernt

ist, aber eben hiedurch eine entsprechende Anpassung an die noch minder entwickelte Volksbildung ermöglicht und den Beweis dafür erbringt, wie sehr die neue Republik von jeder Demagogie entfernt ist.

Das chinesische Parlament zerfällt bekanntlich in einen Senat und ein Unterhaus. Der erstere wird von den Provinziallandtagen erwählt, die Mitglieder des Unterhauses von der Bevölkerung. Das Wahlrecht ist jedoch erstens an den Nachweis empfangener Volksschulbildung und zweitens an einen Zensus geknüpft (der Wähler muß 3 Mk. direkte Steuern zahlen oder Grundbesitz im Werte von 1000 Mark nachweisen). Zweijähriger Wohnsitz im Bezirke und Vollendung des 21. Lebensjahres wird weiter gefordert. Militärpersonen, Staatsbeamte und Geistliche sind vom Wahlrecht ausgeschlossen.

Das Wahlrecht ist indirekt. In jeder Provinz werden 50 mal mehr Wahlmänner, als sie Abgeordnete zu entsenden hat, erkoren. Bei dieser Urwahl gelten diejenigen Personen als gewählt, welche die meisten Stimmen erhielten, vorausgesetzt, daß jeder Kandidat mehr als ein Drittel aller abgegebenen Stimmen auf sich vereinigt. Ergibt der erste Wahlgang kein entsprechendes Resultat, so wird er wiederholt.

Diese Wahlmänner erwählen dann die Abgeordneten. Diejenigen Kandidaten gelten als gewählt, welche die meisten Stimmen auf sich vereinigen unter der Voraussetzung, daß jeder Kandidat die absolute Mehrheit der Stimmen erhalten habe. Insoweit das nicht erhellt, wird nicht zu einer Stichwahl im europäischen Sinne geschritten, sondern der Wahlakt so oft wiederholt, bis die entsprechende Anzahl von Kandidaten die absolute Majorität erlangt haben.

*J. Wang.*





selbe hinaus über kurz oder lang versucht werden muß, würde wesentlichen Schwierigkeiten begegnen.

Bedeutend erleichtert wird jedoch die Lösung dieses Problems durch die Tatsache, daß die marokkanischen Juden, die in allen Küstenplätzen sowie auch in den Städten des Inneren einen sehr großen Prozentsatz der Bevölkerung ausmachen, den Handel überwiegend und auch das Gewerbe in bedeutendem Maße beherrschen und sich der europäischen Herrschaft ganz anders gegenüberstellen als ihre mohammedanischen Landsleute. Durch Jahrhunderte hindurch waren sie unterdrückt worden, kein Jude durfte ein Pferd besteigen, weil dieses edle Tier ausschließlich dem rechtgläubigen Diener des Propheten reserviert blieb; in den Städten müssen sie bis zum heutigen Tage eigene Ghettos (in Marokko Mellahs genannt), die durch Mauern von der übrigen Stadt getrennt sind, bewohnen; durch hohe Abgaben mußten sie bisher den Schutz der Fürsten erkaufen, und auch so waren sie keineswegs jederzeit gegen Erpressungen seitens derselben oder der mohammedanischen Bevölkerung gefeit.

Sie begrüßten darum die einmarschierenden Franzosen als Befreier von ihrem erniedrigenden Lose, stellten sich allerorten bereitwillig zur Verfügung und suchten sich so rasch als möglich französische Sprache und Kultur anzueignen. Die „Alliance israélite universelle“ hat in den Küstenstädten eine Reihe von Schulen mit französischer Unterrichtssprache eröffnet, die allerorten überfüllt sind; ebenso drängen sich die jüdischen Kinder in die vom französischen Staate errichteten Anstalten.

In gewissem Sinne ist diese Entwicklung der algerischen parallel, wo sich die zahlreichen einheimischen Juden ja auch ganz den französischen Herren des Landes assimiliert haben, was vor 30 Jahren bereits durch das

Decret Cremieux, das den Juden das französische Bürgerrecht und das Stimmrecht zu Parlaments- und Gemeindewahlen gab — während die Mohammedaner das erstere gar nicht, das letztere nur in beschränktem Grade erhielten — von der französischen Regierung anerkannt wurde. Ist auch kürzlich ein Gemeinderat der Hauptstadt Fez ins Leben gerufen worden, so handelt es sich in Marokko allerdings für den Augenblick noch weniger um Mitarbeit an der Verwaltung des Landes als vielmehr um Betätigung in untergeordneten Beamtenstellungen und um allgemeine Vermittlertätigkeit zwischen Europäern und Eingeborenen. Die Juden sowie andererseits aus Algerien herübergekommene, an den Kontakt mit Frankreich gewohnte Mohammedaner bilden wohl die beiden wichtigsten Mittelglieder zwischen den neuen und alten Herren Marokkos, die beiden hauptsächlichsten Stützpunkte einer allmählichen Umwandlung marokkanischen Volkslebens.



**Die Besiedelung Marokkos:** Soeben ist eine neue Statistik der Bevölkerung von Casablanca, der aufstrebenden Handelsstadt in Westmarokko, die vor so kurzer Zeit noch gänzlich darniederlag, erschienen. Aus derselben geht hervor, daß die Bevölkerung heute bereits 32 000 Seelen beträgt, darunter bloß 3000 mohammedanische Eingeborene, 9000 Juden und 20 000 Europäer (12 000 Franzosen, 4000 Spanier, 3500 Italiener, 300 Engländer, 156 Deutsche, 130 Griechen, 40 Portugiesen und 12 Belgier).

Auch die Ansiedlung europäischer Kolonisten im angrenzenden Schauja-gebiete geht sehr rasch vor sich; noch schneller allerdings die Erwerbung der Ländereien durch Grundstück-

spekulanten, eine Gefahr, der sich die leitenden Kreise der Verwaltung durchaus nicht verschließen. So wird in einer der letzten Nummern des Amtsblattes darüber geklagt, daß viele dieser Spekulanten in Europa oder Algerien ihren definitiven Wohnsitz behalten und alljährlich bloß für einige Wochen nach Marokko kommen, um ihren Agenten, die am Orte ansässig sind, entsprechende Anweisungen zu geben. Sie lassen die Grundstücke, die sie angekauft haben, vollkommen unbenutzt liegen, warten darauf, daß die Besiedlung des Landes den Wert des Grundstückes hebe und den Wiederverkauf zu einem Vielfachen des Ankaufspreises ermögliche.

Viele haben im Schaujagebiete Grundstücke in ausgezeichnete Lage zu 20—30 M. pro Hektar erworben; heute verlangen sie bereits 400 M. pro Hektar, und weigert sich der Kolonist, die hohe Summe zu bezahlen, so erklären sie, weiter warten zu wollen.

Jedenfalls ein hübsches Schulbeispiel für jene Schäden, welche die Bodenreformbewegung auch in Europa, wenngleich in minderer Ausdehnung, aufzudecken sich bemüht hat, denen gegenüber sie durch entsprechende Wertzuwachssteuern vorzugehen vorschlägt.

Würden diese Forderungen im Schaujagebiete verwirklicht werden, so wäre die Rückhaltung der Grundstücke minder ertragreich, man verkaufte eher an die Kolonisten, die den Boden wirklich bebauen wollen, und die Erschließung des Landes könnte so noch weit rascher vor sich gehen.

*M. Hamet.*



**Die neue chinesische Staatsverfassung** sieht ein eigenartiges Wahlrecht vor, welches gewiß weit vom demokratischen Wahlrecht der führenden europäischen Staaten entfernt

ist, aber eben hiedurch eine entsprechende Anpassung an die noch minder entwickelte Volksbildung ermöglicht und den Beweis dafür erbringt, wie sehr die neue Republik von jeder Demagogie entfernt ist.

Das chinesische Parlament zerfällt bekanntlich in einen Senat und ein Unterhaus. Der erstere wird von den Provinziallandtagen erwählt, die Mitglieder des Unterhauses von der Bevölkerung. Das Wahlrecht ist jedoch erstens an den Nachweis empfangener Volksschulbildung und zweitens an einen Zensus geknüpft (der Wähler muß 3 Mk. direkte Steuern zahlen oder Grundbesitz im Werte von 1000 Mark nachweisen). Zweijähriger Wohnsitz im Bezirke und Vollendung des 21. Lebensjahres wird weiter gefordert. Militärpersonen, Staatsbeamte und Geistliche sind vom Wahlrecht ausgeschlossen.

Das Wahlrecht ist indirekt. In jeder Provinz werden 50 mal mehr Wahlmänner, als sie Abgeordnete zu entsenden hat, erkoren. Bei dieser Urwahl gelten diejenigen Personen als gewählt, welche die meisten Stimmen erhielten, vorausgesetzt, daß jeder Kandidat mehr als ein Drittel aller abgegebenen Stimmen auf sich vereinigt. Ergibt der erste Wahlgang kein entsprechendes Resultat, so wird er wiederholt.

Diese Wahlmänner erwählen dann die Abgeordneten. Diejenigen Kandidaten gelten als gewählt, welche die meisten Stimmen auf sich vereinigen unter der Voraussetzung, daß jeder Kandidat die absolute Mehrheit der Stimmen erhalten habe. Insoweit das nicht erhellt, wird nicht zu einer Stichwahl im europäischen Sinne geschritten, sondern der Wahlakt so oft wiederholt, bis die entsprechende Anzahl von Kandidaten die absolute Majorität erlangt haben.

*J. Wang.*



**Zur mongolischen Frage:** Am 21. Oktober 1912 wurde bekanntlich ein Staatsvertrag zwischen dem neugegründeten, unabhängigen Mongolenreich und Rußland geschlossen, welcher dem russischen Handel weitgehende Vorrechte in der Mongolei einräumt und Rußland zum Garanten der mongolischen Unabhängigkeit gegenüber China bestellt.

Rußland eröffnete daraufhin weitere Verhandlungen mit der chinesischen Republik, um auch diese zur Anerkennung der mongolischen Unabhängigkeit zu bestimmen. Es erklärte sich bereit, auf Entsendung von Kolonisten nach der Mongolei seinerseits zu verzichten, wenn auch China die Schaffung einer unabhängigen mongolischen Armee zugestehet, und von der Ansiedlung russischer Kolonisten in der Mongolei außerhalb der Städte, in denen sich russische Kon-

suln befinden, absehe; sofern auch China die Entsendung chinesischer Kolonisten nach der Mongolei einstelle.

China erwiderte hierauf in einer Note, in der es das Recht der Mongolei auf Aufstellung einer selbständigen Armee anerkennt, auf Entsendung von Kolonisten nach der Mongolei verzichtet, jedoch das Veto-recht gegenüber allen Verträgen der Mongolei mit ausländischen Staaten, auch wenn sie nur rein kommerzieller Natur wären, beansprucht und die russische Vermittlung für Rückgängigmachung des Unabhängigkeitsmanifestes der Mongolei ansucht.

Die weiteren Verhandlungen haben bekanntlich keine Annäherung der gegenseitigen Standpunkte ergeben, und die Mongolei trachtet, ohne sich mit China weiter zu beschäftigen, ihre Unabhängigkeit inzwischen auszubauen.



## TECHNISCHER & WISSENSCHAFT- LICHER FORTSCHRITT.

MAJOR AUGUST VON PARSEVAL, BERLIN: ÜBER  
WASSERFLUGZEUGE.



Die letzte große Neuheit auf dem Gebiete des Flugwesens ist das Wasserflugzeug. Seine Idee besteht darin, einem Flugzeuge Schwimmer zu geben, die es befähigen, auf die Wasseroberfläche niederzugehen und wiederaufzusteigen. Diese Idee ist nicht neu, sondern war schon bei den ersten Versuchen mit Flugzeugen in Erwägung gezogen. Man hoffte dadurch die Gefahren des Absturzes zu vermindern und den Aufstieg zu erleichtern; doch zeigten sich schon bei den ersten Versuchen erhebliche Schwierigkeiten.

Auf seinen Schwimmern muß nämlich das Flugzeug unter dem Druck seiner Schraube eine solche Anlaufgeschwindigkeit gewinnen, daß die Aero-planflächen in der Luft wirksam werden und das Aufsteigen vom Wasser möglich wird.



Der Bau der Schwimmer ist also die Schwierigkeit; so lange das Flugzeug schwimmt, sollen sie, auch bei Wind und Wellen, eine zuverlässige Unterstützung gegen Umkippen gewähren. Dazu müssen sie ziemlich groß sein. Für jedes Kilogramm Gewicht muß der Schwimmer ein Liter Volumen haben; dazu muß noch eine entsprechende Reserveschwimmkraft kommen, so daß man, je nach Größe des Flugzeugs, ein bis zwei Kubikmeter Volumen braucht, die man auf eine breite und tiefe Basis verteilen muß, um das Fahrzeug gegen Umschlagen zu sichern.

Man hat nun die schwierige Aufgabe, diesen großen Körpern im Wasser die hohe Fluggeschwindigkeit zu erteilen. Hierzu gibt es nur ein Mittel, daß man nämlich das Prinzip des Gleitbootes anwendet, wobei die Schwimmer breit gebaut und derart mit schiefen Flächen ausgerüstet sind, daß sie durch den Wasserdruck selbst sich aus dem Wasser herausheben und dadurch den Wasserwiderstand vermindern. Ältere Versuche haben gezeigt, daß man damit bedeutende Geschwindigkeiten erreichen kann.

Die Anordnung der Schwimmer ist verschieden; in der Mehrzahl der Fälle benutzt man zwei nebeneinander liegende, lange und tiefe Schwimmer. Doch kommen auch lange Mittelschwimmer vor mit kleineren Seitenauslegern.

Das Material der Schwimmer ist meistens Holz (oder Blech). Oft sind sie auch durch Schotten in Abteilungen gegliedert, damit das Fahrzeug beim Leckwerden einer Abteilung flott bleibt.

Eine beträchtliche Schwierigkeit besteht ferner darin, den Schwimmern die nötige Solidität zu geben, da bei Wellenschlag heftige Stöße auftreten; auch ist das Abkommen vom Wasser bei Seegang sehr schwierig.

Alles dies bedeutet daher eine beträchtliche Mehrbelastung des Flugzeugs und erhöht die Schwierigkeit des Fluges in besonderem Maße. In Deutschland verlangt die Militärbehörde, daß die Flugzeuge außerdem noch mit Anfahrgeräten auf Rädern ausgerüstet sein müssen. Da die Räder im Wasser einen großen Widerstand haben und das Erreichen großer Geschwindigkeit unmöglich machen, so müssen sie zum Aufziehen eingerichtet werden, wie die Beine eines Vogels, was eine weitere Komplikation bedingt.

Es ist begreiflich, daß bei solchen Erschwerungen die Leistungen der Wasserflugzeuge nicht auf der gleichen Höhe sich halten, wie diejenigen der Landflugzeuge. Gleichwohl haben Versuche in England und Amerika den Beweis geliefert, daß Wasserflugzeuge sehr nützliche militärische Leistungen vollbringen können; es ist gelungen, angreifende Unterseeboote vom Flugzeuge aus rechtzeitig zu sichten und zu melden. So liegt denn die Ausbildung dieses Zweiges der Technik im militärischen Interesse.

Ein neuer Schritt auf diesem Gebiete war der Bodensee-Wasserflugzeug-Wettbewerb 1913. Es verdient Erwähnung, daß die Marinebehörde mit der Verlegung dieses Wettbewerbes auf einen Binnensee keineswegs einverstanden war und den Wettbewerb nicht unterstützte, da sie wohl nicht mit Unrecht der Ansicht war, daß ein Binnengewässer viel leichtere Verhältnisse bietet als die See, wo stärkerer Wind und Wellenschlag zu erwarten ist. Der entschiedenen Weigerung der Industrie war es zuzuschreiben, daß dieser erste Wasserflugzeug-Wettbewerb nicht an der See stattfand und daher nur eine Art Vorübung für schwierigere Aufgaben bildete.

Gemeldet waren 17 Apparate, wovon 11 am Start erschienen; bei den Ausscheidungsprüfungen wurden 3 Apparate schwer beschädigt, während 2 Apparate sich nicht vom Wasser erheben konnten. Für die Wettbewerbe

blieben somit 6 Apparate übrig, wovon 3 den großen Preis bestritten, welcher auf eine zweimalige Umrundung des Bodensees ausgesetzt war. Der glückliche Gewinner war Hirth mit einer Zeit von 1 Std. 46 Min. 17 Sek. An dem Wettbewerb für Sportflugzeuge nahmen 2 Apparate teil.

Es hatten sich also nur 3 Apparate größerer Leistungen fähig gezeigt; immerhin ist dieses Resultat günstiger als dasjenige in Monaco. — Man darf aber nicht außer acht lassen, daß das Wetter weit günstiger war, wie seinerzeit am Mittelländischen Meer, und daß der Wettbewerb an offener See sicherlich ein anderes Gesicht gezeigt haben würde.

Mit Rücksicht auf die selbstgewählte Erleichterung der Prüfung war die Preisbemessung recht reichlich, und man muß abwarten, was die Zukunft bringt, wenn die Flugzeuge auf offener See geprüft werden.

Man kann wohl voraussehen, daß Wasserflugzeuge im allgemeinen größer und mit stärkeren Motoren versehen sein müssen, als Landflugzeuge bei gleichen Leistungen. Dabei interessiert die Frage, ob es möglich sein wird, weitere Reisen in solchen Fahrzeugen über See zu unternehmen, und für jetzt kann man diese Frage ruhig verneinen. Weder die Erreichung des Nordpols, noch die Überfliegung des Atlantischen Ozeans, wie es in den Köpfen mancher abenteuerlustigen Personen spukt, ist heute ausführbar, wie ein einfacher Überschlag ergibt. Ein Flugzeug von 100 km Stundengeschwindigkeit würde zur Zurücklegung eines Weges von 3000 km 30 Stunden gebrauchen und an Öl und Benzin in dieser Zeit mindestens 800 kg mitnehmen müssen, also das „Sieben- bis Achtfache“ von dem Betriebsstoff, den ein solches Fahrzeug zurzeit trägt.

Wir sind also von einem solchen Ziele noch recht weit entfernt, wenn man auch die Erreichung desselben nicht für absolut unmöglich halten kann. Zum mindesten hat die letzte Katastrophe des Zeppelinschiffes bei Helgoland aufs eindringlichste die großen Gefahren des Überseeflugs gezeigt. Nur eine lange Erfahrung kann uns in den Stand setzen, an so große Unternehmungen mit Aussicht auf Erfolg heranzutreten.



---

Verantwortlich für die Redaktion Erich Lilienthal, Berlin-Wilmersdorf. — Alle Manuskripte sind an die Deutsche Redaktion, Berlin-Wilmersdorf, Prinzregentenstr. 115/116 zu richten. — Unverlangte Manuskripte werden nur zurückgesandt, wenn ihnen Rückporto beiliegt.

Druck von Georg Reimer in Berlin W. 10.

---

Umschlag und Ausstattung zeichnete Lucian Bernhard, Berlin.